PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 4 20 LUTEGO 1931 ROK X

KLASA CZY PRACOWNIA?

Nowo budowane, pragnące uczynić zadość wymaganiom postępu, szkoły starają się zorganizować specjalne pracownie dla rozmaitych przedmiotów przyrodniczych i technicznych, i wyznaczyć im osobne ubikacje, osobne, odpowiednio urządzone sale. Nietylko oczywiście szkoły zawodowe, ale i gimnazja, nawet typu klasycznego, ale także liczne nowe szkoły powszechne w większych zwłaszcza miastach mogą się pochlubić osobnemi pracowniami dla fizyki, chemji, przyrodoznawstwa, geografji, obok osobnych sal dla rysunków, śpiewu, robót ręcznych, gdzie niegdzie nawet są osobne sale, czy „pracownie" dla przedmiotów humanistycznych, historji, rozmaitych języków, religji.

A równocześnie, nieraz w tych samych miejscowościach nauka odbywa się w dwu serjach, a nawet całe rzesze dzieci nie mogą korzystać z nauki szkolnej dosłownie dla braku miejsca w szkołach. Wszak w roku bieżącym w samej stolicy państwa, w Warszawie, gdzie postawiono szereg wspaniałych gmachów szkolnych, około 12 000 dzieci zostaje poza szkołą. W całej Polsce, jeśli się nie mylę, liczba takich nieszczęśliwców przekracza znacznie pół miljona. Stan ten w najbliższej przyszłości jeszcze ulegnie pogorszeniu, gdyż z jednej strony znajdujemy się w okresie przyspieszonego powojennego przyrostu dzieci, z drugiej zaś wobec krytycznej sytuacji finansowej budżet oświaty doznał poważnego zmniejszenia, w szczególności silnie, 20-krotnie zmniejszono w preliminarzu wydatki na budowę szkół, redukując je do jednego miljona. Kryzys zresztą występuje nietylko u nas. Przodująca niedawno w postępowości i nowatorstwie Austrja dziś ze względów oszczędnościowych znosi obowiązkowe ćwiczenia z fizyki nawet w gimnazjach.

A u nas w dotychczasowych warunkach w miejsce demokratyzacji mamy tem jaskrawsze kontrasty. Ale nie chodzi mi o momenty społeczne, chcę się zastanowić, czy ze

stanowiska pedagogicznego organizowanie osobnych pracowni zwłaszcza w szkołach powszechnych jest potrzebne i pożądane.

Jako biolog zajmę się przedewszystkiem pracownią przyrodniczą. Niewątpliwie stanowi ona znaczną wygodę dla nauczyciela. Nie potrzebuje on nosić się z okazami, ani tablicami, ma wszystko pod bokiem i pod ręką, łatwiej może nad wszystkiem roztoczyć nadzór i pieczołowitą opiekę. Do pewnego stopnia może nawet nieco taniej się urządzić, nie potrzebne bowiem będą dublety tablic wzgl. okazów dla równorzędnych oddziałów, tak samo wszelkie hodowle roślin i zwierząt wystarczy prowadzić w jednej serji. Naturalnie wszystkie te zalety występują, gdy przedmiotu uczy jeden fachowiec; gdy nauczycieli będzie więcej, sprawa ulega pewnej komplikacji, ale z trudności tych przy dobrej woli bez większego wysiłku można się wydostać.

Jak natomiast przedstawia się sprawa ze stanowiska uczniów, a o to głównie chodzi? Pożądana jest pracownia tam, gdzie prowadzi się ćwiczenia mikroskopowe, bardziej zawiłe fizjologiczne, a nawet dyssekcyjne. Wprawdzie sam pamiętam z mych czasów studenckich, jak w uniwersytecie lwowskim prowadzono ćwiczenia botaniczne, nawet mikroskopowe w sali wykładowej, ale trzeba przyznać, że odpowiednio urządzone laboratorjum nietylko ułatwia, lecz często umożliwia pogłębienie poważniejszej pracy.

Czy jednak na stopniu niższym jest to potrzebne? Zupełnie słusznie domagają się programy zajęć praktycznych, owszem na nie kładą specjalny nacisk, ale zadania te muszą być jak najprostsze, nie wymagające przyrządów skomplikowanych, ani specjalnych urządzeń. Ćwiczenia na tym stopniu są i powinny być tak dobrane, by nawet stoły laboratoryjne o poziomej płycie były zbędne, by ćwiczenia mogły się odbywać na zwyczajnych ławkach. Mikroskopowe badania wychodzą poza ramy programu na tym stopniu; dla rozpatrywania drobniejszych okazów wystarcza tu lupa, ostatecznie ręczny mikroskop lornetkowy może pod koniec kursu wprowadzić młodzież w świat istot planktonicznych. Ale nawet jeśliby kto widział w pewnych wypadkach większą wygodę w poziomem ustawieniu płyty, to można to uzyskać odpowiednio skonstruowanym ruchomym pulpitem, albo przenośną nasadką, pozwalającą każdą ławkę bez trudu zamienić na stół

laboratoryjny. Nasadki takie pomysłu prof. Wojciechowskiego dwu wymiarów znalazły zastosowanie w gimnazjach lwowskich.

Prowadzenie zaś lekcji w stałej klasie ma pewne swoiste zalety dydaktyczne, a nadto, w znacznie większym stopniu wychowawcze.

Przedewszystkiem to, co jest wygodą dla nauczyciela, nie jest pożądane dla ucznia. Liczne okazy i obrazy, zebrane w osobnej sali a przeznaczone dla rozmaitych klas i oddziałów, stanowią, zwłaszcza w młodszym wieku, całkiem niepożądaną dystrakcję. Natomiast okazy omawiane oglądać może młodzież tylko podczas lekcji, a więc w krótkim czasie kilku godzin na tydzień, gdy natomiast tablice, zawieszone w klasie, okazy, wystawione w specjalnych szafkach, działają dłużej, są dostępne przy każdej nadarzającej się sposobności, a więc wdrażają się znacznie trwalej w pamięć. Co więcej, hodowle rozmaite, prowadzone w poszczególnych klasach, zatrudniają bezpośrednio większą ilość pracowników, pozwalają na częstszą i skrupulatniejszą obserwację i kontrolę, dają obfitszy materjał spostrzeżeń. Zapewne wymagają one większej ilości okazów, słojów, akwarjów i wazonów, ale wynik będzie bezporównania lepszy, a obrotny i pomysłowy nauczyciel potrafi z rozmaitych odpadków i nieużytków przy pomocy chętnych uczniów skonstruować wartościowe, choć taniutkie, pomoce naukowe. Uważałbym nawet, że jakieś większe akwarjum lepiej umieścić na kurytarzu, niż w ustronnym gabinecie czy pracowni, wszak na kurytarzu może ogół chętnych codziennie w czasie przerw je obejrzeć, do gabinetu i pracowni wstęp z konieczności, z uwagi na brak miejsca musi być ograniczony. Naturalnie musi się z jednej strony wybrać odpowiednie miejsce, któreby czyniło zadość wymaganiom biologji i dydaktyki, dostarczało warunków zwłaszcza właściwego światła i ciepła, a równocześnie w dostateczny sposób zabezpieczało przed uszkodzeniem, — z drugiej wyrobić właściwą kulturę duchową u wychowanków, by nietylko nie robili świadomie szkód i psot, ale owszem znajdywali żywe zadowolenie w pięknym wyglądzie i bujnym rozwoju tych hodowli.

Tem samem wchodzimy już na teren nietylko dydaktyczny, ale w ściślejszem znaczeniu wychowawczy. Hodowle, okazy, tablice, przyrządy, obrazy, umieszczone w klasowej izbie i zostawione pieczy i opiece uczniów, stanowić powinny cenny majątek, o który

ma się troszczyć całe to społeczeństwo. Klasa powinna je urządzić, utrzymać, starać się o nie. Wyrabia się przez to zapobiegliwość i gospodarczość, możliwe są porównania, pole do samodzielnej twórczości, a równocześnie szlachetnego współzawodnictwa zbiorowego poszczególnych klas. Jeszcze inna rzecz. Nie jesteśmy narodem Żydów, ni Cyganów, błąkającym się po świecie, bez ziemi, bez ojczyzny. Owszem ta żywiołowa żądza ziemi własnej choćby skromnej chaty, to przecie bardzo charakterystyczny, a jakże cenny rys narodowy Polaków. Otóż ta własna, zwłaszcza samodzielnie urządzona i gospodarowana sala szkolna, to — silne wychowawcze ognisko domowe. Już w czasie wędrówek do obcych sal zdarzają się przeróżne wykroczenia, zwłaszcza w szkole powszechnej, gdzie nierzadko nawet zmiana fachowego nauczyciela z lekcji na lekcję okazuje się często niepożądana, a już powszechnie wiemy, jak nieszczęśliwe są te klasy tułacze, niemające własnej izby, własnego kąta. Najlepsze, najbardziej przykładne, przy wzorowych nauczycielach, manierują się i nierzadko marnują, bo nie godzi się ta bezdomność z naszą naturą. A do wiecznego tułactwa dochodzi, jeśli się chce naukę prowadzić wyłącznie w pracowniach, rozluźnia się ten wpływ własnej izby, przy częstych wędrówkach, zwłaszcza wzajemnych.

To rozbicie wspólnego ogniska życia, to, jak gdzie indziej zwracałem uwagę, wielka wada systemu daltońskiego, przed którego zgeneralizowaniem należy przestrzec. Niebezpieczeństwo to grozi także i przy lekcyjnym systemie w razie ciągłych wędrówek młodzieży po „pracowniach". Zwłaszcza duże niebezpieczeństwo dla uczniów w młodszym wieku! Z tego też powodu uważam, powinno się w szkole powszechnej i gimnazjum niższem bezwzględnie zatrzymać system sal klasowych, z których tylko w razie niezbędnej potrzeby przeprowadza się młodzież do sali specjalnej. Na tym stopniu nauki uważam wprost za zbędne osobne pracownie uczniowskie dla przyrodoznawstwa, tem bardziej geografji; jedynie pożądane są pracownie fizykochemiczne z uwagi na jakość i następstwa przeprowadzanych eksperymentów, wymagających specjalnych urządzeń (palniki, wodociąg). Potrzebna na chłód i słotę jest sala gimnastyczna, niekonieczna na tym stopniu natomiast sala rysunkowa, a zbędna m. zd. sala dla śpiewu. Z warsztatów wymagają swobodnej przestrzeni stolarski i ślusarski,

natomiast kartoniarstwo, introligatorstwo, koszykarstwo i inne doskonale mieszczą się w klasie. „Pracownie“ dla przedmiotów humanistycznych, to zupełnie zbędny luksus. Jeśli są wolne przestrzenie, lepiej je użyć na izbę harcerską, pracownie dla fachowego nauczyciela przyrodnika itp.

Ale nawet z tych pracowni, które są użyteczne na stopniu niższym, należy korzystać oględnie. Jak w sali gimnastycznej prowadzi się ćwiczenia tylko wtedy, gdy nie można na boisku, tak i przy nauczaniu biologji zwłaszcza na tym poziomie wolę lekcję pod gołem niebem, niż w najwspanialszem laboratorjum, w geografji wolę piaskownicę naturalną na wydmie, niż w szufladce, a z fizyki też niejedno ćwiczenie można całkiem dobrze przerobić w klasie stałej. Jeśli się wyprowadza młodzież z własnego ogniska, to prowadzić raczej w przyrodę, w pole, na świeże powietrze, — do innej, „obcej“ izby, to raczej „w gości“, w odwiedziny, nie ciągle, nie codzień nawet, coś trochę jak „z wizytą“. A może w ten sposób nietylko znajdzie się nieco miejsca dla tych nieszczęśliwców, pozbawionych zupełnie szkoły, ale zdobędzie się pewne wartości wychowawcze bez sztucznego blichtru.

Poznań. Ludwik Jaxa Bykowski.

Z NASZEJ DYDAKTYCZNO-PEDAGOGICZNEJ TERAŹNIEJSZOŚCI.

W książce-pamiętniku pod tytułem *Zatrzymany zegar*, wydanej w Poznaniu w 1925 r. nakładem księgarni Ś-go Wojciecha, porusza autorka[1]) w sposób żywy i barwny nauczanie i wychowanie w szkole początkowej naszych przyszłych obywatel na Kresach Wschodnich.

Książka ta powinna budzić w czytelnikach radość, że w tej właśnie części kraju, gdzie chwilowo był brak wiary w przyszłość, gdyż Polska, obejmując Kresy Wschodnie, zastała je w stanie zupełnego zniszczenia, że tam rozpoczyna się pracę od podstaw, pracę, przerastającą niekiedy siły jednostki. Jednostką taką jest właśnie zapalona nauczycielka-idealistka.

---

[1]) Wanda z Jentysów Miłaszewska, urodzona na Białorusi w 1895 r., autorka wielu prac jak: *Cmentarz i sad, O złoty włos, Kaczęta, Młyn w Bożej woli, Księżniczka Dagny, Veni creator.*

Rozumie ona, iż tam, gdzie niema granic naturalnych od wrogiego nam sąsiada, potężny tylko wysiłek woli i ducha polskiego może powstrzymać nawałę barbarzyństwa wschodniego i ocalić od zagłady zaczątki cywilizacji i kultury w tym kraju.

Ale ile trzeba mieć samozaparcia i hartu ducha, aby wybrać dobrowolnie, jako placówkę pracy, te właśnie Kresy Wschodnie, gdzie obywatele z natury swej skryci, podejrzliwi, jeszcze dzisiaj obawiający się wroga, który nietylko nie pozwalał mówić po polsku, ale brutalnie wdzierał się do najtajniejszych zakątków duszy, zabraniał chodzić do kościoła katolickiego, narzucając swą cerkiew i swego popa, i jeszcze teraz zniszczeni przez wojnę, nie mają zupełnie zaufania do wszystkiego, co idzie „zgóry", a więc i do przedstawicieli władz.

Aby ułatwić sobie pracę, postarajmy się odpowiedzieć na następujące dydaktyczno-pedagogiczne pytania: Co? Czego? Jak? Poco? Na kogo? Gdzie? Kiedy? Kogo? Kto? Za co?[2])

Zacznijmy od pierwszego pytania:

Co?

Co jest tematem naszej rozprawki? Wychowanie i nauczanie początkowe dzieci w szkole elementarnej.

Czego?

W pytaniu tem zawiera się to wszystko, co się odnosi do programu szkoły elementarnej obecnie.

Otóż — czytanie, pisanie, rachunki, przyrodoznawstwo, historja, geografja, roboty, gry, zabawy, śpiew. Szczególnie duży nacisk kładzie nauczycielka — zgodnie z najnowszemi i słusznemi wymaganiami pedagogiki — na rysunek i śpiew, te dwa przedmioty, mające tak ważne znaczenie przy nauczaniu i wychowaniu. Parę słów chcę poświęcić tym właśnie przedmiotom, gdyż jeszcze do chwili obecnej niewszyscy zdają sobie sprawę z ważności wychowawczej tych przedmiotów.

---

[1]) Autorka stosuje metodę, zalecaną przez p. Dr. Stefana Frycza, docenta Uniwer. Pozn., którą Czytelnicy zapewne sobie przypominają z jego artykułu pt. *Z naszej dydaktyczno-pedagogicznej przeszłości.* (Systematyczny rozbiór książki: *Szkoły Rydzyńskie Augusta Sułkowskiego.*) *Przyjaciel Szkoły.* Nr. 14 i 15, roku 1930. Red.

Rysunek uzmysławia przedmiot i czyni go dziecku zrozumialszym, bliższym; wyrabia zdolność obserwacji, rozwija wyobraźnię, fantazję; następnie pobudza dziecko do pewnego wysiłku, czynu, zaspakaja impuls do wykonywania „czegoś“, co robi dziecku dużą przyjemność, która tkwi w samej pracy. Ta zaś chroni przed nauczaniem tylko książkowem, a tem samem werbalizmem. Wkońcu rysunek rozwija poczucie i umiłowanie piękna kształtów i barw.

Śpiew rozwija poczucie melodji i rytmu, rozbudza zamiłowanie do muzyki — znaczy do piękna, uszlachetnia. Śpiew, racjonalnie prowadzony, powinien być ilustracją wokalną wierszy i utworów poetyckich w językach ojczystym i obcych. Ilustrując poezje, zwracając uwagę na wymowę i dykcję oraz interpretację utworów, śpiew ułatwia nadzwyczajnie naukę języków (tu otrzymujemy tak bardzo pożądaną korelację). Śpiew ułatwia nam poznanie histgrji i geografji i wzmacnia nabyte wiadomości. Daje wkońcu w pewnej mierze możność wyładowania energji.

Jak dodatnio wpływają te przedmioty na ogólny rozwój dziecka, dowodzi autorka na Teosiu, jednym z uczniów tej szkółki. Dziecko to anormalne, bardzo niezdolne, z początku nieśmiałe, kierowane umiejętną ręką. W czasie popisu szkolnego w obecności inspektora, proboszcza i kilku okolicznych obywateli (dozór szkolny) z zadowoleniem deklamuje o bocianie, a później uzupełnia jeszcze narysowaniem bociana na tablicy.

A jak ochoczo wszystkie dzieci śpiewały piosenki, których uczyły się w szkole, a jaką charakterystyczną piosenkę wybrały same do śpiewu, zachęcone przez inspektora. Przytaczam ją tutaj:

„Gdzieżeś ty bywał,
Czarny baranie?
We młynie, we młynie,
Mościwy panie...

Cożeś tam robił
Czarny baranie?
Mełł mączki na pączki,
Mościwy panie..

Cożeś tam jadał
Czarny baranie?
Kluseczki z miseczki,
Mościwy panie!

Kto ciebie bijał,
Czarny baranie?
Sam młynarz, sam młynarz,
Mościwy panie!

Jakeś ty płakał,
Czarny baranie?
Meee.. meee..,
Mościwy panie!..“

„Przyczem przy ostatniej zwrotce cały pokój zamienił się w jedną wielką owczarnię“ — mówi autorka. Tutaj dzieci były uszczęśliwione, iż mogły wyładować swą radość.

Jak?

Pytanie to ze względu na wychowanków, przyszłych obywateli kraju, bodajże jedno z najważniejszych, tak co do nauczania jak i wychowania.

„Dzieci — obojętnie czy zamożne, czy biedne, zrodzone w środowisku intelektualnem, czy też zupełnie surowem, są zawsze tą bogatą glebą, na której wzejdzie każde ziarno. Od dobrej uprawy tej gleby zależy przyszły plon“ — mówi autorka.

Pomimo optymistycznych poglądów autorki, musimy się z nią zgodzić, bo jakkolwiek dyspozycje oddziedziczone grają dużą rolę w dziecku, niemniej jednak ważne są dyspozycje nabyte. Umiejętnem postępowaniem i ćwiczeniem w pewnej dziedzinie można dziecko wdrożyć do takiego stopnia nawet, że dobre cechy nabyte stają się bardzo silne i stanowią często drugą naturę człowieka. Nauka odbywała się metodą poglądową. Nauczycielka starała się poznać dzieci, otoczenie ich, warunki, w jakich one się znajdują. „Wgryzam się w małe duszyczki i staram się przeniknąć ciemne zakamarki myśli, skrywane zazdrośnie“ — powiada nam autorka.

Bierze ona udział w ich zabawach. Dostosowuje się do naturalnych odruchów dzieci: kończy lekcję wcześniej, widząc, iż niezwykle pochłonięte są pierwszym śniegiem, który zobaczyły przez okna izby szkolnej.

„Nie należy się zrażać przy nauczaniu tępymi uczniami, bo niewiadomo, kiedy zaświta w móżdżku iskierka świadomości, zbudzi się pierwsza myśl samodzielna — pramatka wszystkich następnych“.

Mając jednego tępego ucznia Teosia, obciążonego dziedzicznie, syna alkoholika, uczy go z podziwu godną cierpliwością. Po czterech tygodniach chłopiec zaledwie rozpoznaje niektóre litery; jej to jednak nie zraża, odkłada elementarz, daje chłopcu kredki do ręki, każe rysować. Dziecko jest uszczęśliwione. Wszystko to idzie powoli, ale idzie.

Praca wydaje owoce, bo ten tępy Teoś ocenia (oczywiście jak umie) jej pracę, przywiązuje się do nauczycielki, z radością

chodzi do niej do domu na pogawędki i przy końcu roku szkolnego może z innemi dziećmi przejść do drugiego oddziału. Nie dość na tem: Teoś się ośmielił, deklamuje i rysuje na popisie przy obcych dla siebie ludziach i, co najważniejsze, zaczyna wierzyć w swe własne siły. I tu właśnie największa nagroda dla uczącego, największy triumf — to małe, anormalne, upośledzone stworzenie zaczyna, choć bardzo powoli, stawać się małym człowiekiem.

Poco?

Odpowiedzi na to pytanie daćby nie mogły nam dzieci, które chodzą do tej szkoły. — Uczęszczają do niej, bo je posyłają rodzice, którzy ze swej strony to czynią — bo muszą. „Z przykazu" posyłają i dlatego jeszcze, że trzebaby karę zapłacić, gdyby nie posyłali. Rodzice ci nie mają zupełnie zaufania do wszystkiego tego, co przychodzi od zewnątrz, zgóry, „z nakazu" — a więc przedewszystkiem do szkoły i do jej przedstawicieli. Często nawet nie pomagają i kary — chłopak jest potrzebny w domu, dziewczyna musi gęsi pasać i kwita.

Trafiają się, coprawda, i inne typy, które pragną nauki dla dzieci ze względów czysto materjalnych, ale muszą one być bardzo rzadkie, skoro autorka przedstawia nam tylko jeden taki typ w osobie starej Wątkowej. Kobieta ta jednak nie pochodzi z Kresów, lecz z Mazowsza. Należy ona do pokolenia starszego, pragnie nauki dla swego wnuka, aby mu było lepiej, łatwiej w życiu, „a nuż felczerem, a może, może... księdzem zostanie".

To marzenie, aby dziecko zostało księdzem, było dawniej dość powszechne u ludu. Tajemniczość, jaka otacza osobę księdza, moc rozgrzeszania i odpuszczania grzechów, wstęp ułatwiony wszędzie — wszystko to miało wiele uroku i dlatego mieć syna księdzem było powszechnym ideałem. O nim marzy tutaj właśnie babka, jako to starsze pokolenie.

Na kogo?

W pytaniu tem mieści się idea wychowawcza: jaki ma być ten przyszły obywatel?

Na to pytanie autorka nie daje nam bezpośredniej odpowiedzi. Jeżeli jednak weźmiemy pod uwagę osobę nauczycielki i poszczególne fragmenty, w których ona wypowiada stosunek swój

do pracy wychowawczej, to widzimy, że dobre ręce, kochające serce i duża kultura kierują temi dziećmi, i napewno przysporzy się społeczeństwu jednostki zdrowe duchowo i fizycznie.

Gdzie?

Nauka odbywa się w szkole siedmio-oddziałowej w małem miasteczku, które otrzymało przywileje od „samego króla Władysława IV" (jeden chodnik w mieście) na Białorusi, „w okolicy zatraconej", jak nazywa tę okolicę jedna z obecnych jej mieszkanek, przybyła tutaj „z Mazurów". I nie można się jej dziwić, gdyż człowiek, przywykły do wesołych równin mazowieckich, nie może się przyzwyczaić do smętnych i monotonnych ziem Białorusi, gdzie tu i ówdzie rozległe bagna z „oknami" świecącej wody latem urozmaicają widoki, a w zimie — smętek i pustka wszędy, gdy śnieg pokryje wszystko i tylko zrzadka widać nędzne siedziby ludzkie.

Lekcje odbywają się w izbie szkolnej, gdzie stoją duże ławy, aby uczący mógł swobodnie chodzić po izbie.

Kiedy?

Jest to szkoła współczesna. Nauka obejmuje cały okres roku szkolnego. Zaczyna się jesienią (koniec kopania kartofli), kończy przyjazdem inspektora szkolnego na popis, więc na początku lata. Dzieci przychodzą do szkoły na zmianę: pierwsza partja — starsze dzieci — od ósmej do dwunastej, druga partja — młodsze dzieci — od drugiej do czwartej.

Warunki — niezbyt sprzyjające, jednak musimy to usprawiedliwić sytuacją, w jakiej znajdują się Kresy Wschodnie po wielkiej wojnie: zniszczone i zmarnowane.

Kogo?

Pytanie to dotyczy tej grupy wychowanków szkoły, których kierowniczką jest autorka. Dzieci jest trzydzieścioro na młodszego oddziału — „nie umieją trzymać ołówka jeszcze". Są to dzieci nieokrzesane, ale mające ogromnie rozwinięty zmysł krytyczny. Umieją jednak odróżnić tandetę od istotnych wartości, potrafią ocenić nauczyciela, jeżeli wkłada choćby iskierkę głębszego zainteresowania, cząstkę własnej duszy.

„Móżdżki nieskazitelne, puste — najlepszy materjał, bo nieokaleczały i zeszpecony w imię cywilizacji i kultury" — mówi autorka.

Trudność wychowawcza polega na tem, iż wynoszą one

z domu zakorzenione głęboko, a jeszcze przez rodziców umocnione przekonanie: „oni sobie — my sobie".

Są one grzeczne, spokojnie zachowują się na lekcjach, jednakże zainteresowanie ich jest powierzchowne. Posłuszeństwo jest wynikiem bojaźni, gdyż nauczycielka jest dla nich autorytetem, władzą, jednostką wszechmocną, od której zależy zły lub dobry stopień i wymiar kary za wykroczenie.

Ile to trzeba pracy, energji, aby wydobyć jakąkolwiek odpowiedź z ust dzieci, które zaczęły chodzić do szkoły!

Jaka to ciężka praca wykrzesać z tych malców iskrę Bożą dla osoby, na którą patrzą nieufnie! Dzieci te zazdrośnie chowają przed swą kierowniczką wszystkie przejawy życia swego.

Pewnego razu, wkrótce po przyjeździe swym, nauczycielka zobaczyła dzieci, bawiące się w jakąś grę, podobną do pospolitego „berka", a tam noszącą szumną nazwę „rynku". Kiedy w pewnym momencie zbliżyła się do nich, natychmiast zamilkły wszystkie — nie pomogło zachęcanie do gry, nie pomogły zadawane pytania, nawet nie pomogło opowiadanie o podobnej grze w innej szkole — wszystko było daremne — dzieci milczały zawzięcie, dopiero po odejściu kierowniczki zaczęły zabawę na nowo... — Między dziećmi temi znajdują się także typy, obciążone dziedzicznie — jak Teoś, syn alkoholika, albo też człowieka, przechodzącego ciężką chorobę. Dziecko to nie jest normalne. Jego wybitnie duża głowa, jego karzełkowata postawa, okrągłe, wyłupiaste oczy świadczą o tem wyraźnie. A ile mamy takich Teosiów — jakby tu przydała się selekcja! Nie każda nauczycielka może i zechce poświęcać tyle czasu oddzielnie poza szkołą Teosiowi, który przecież jest Bogu ducha winną ofiarą swych rodziców, a też ma prawo do życia, jak inne dzieci.

Do trudności wychowawczych bardzo poważnej natury należy zaliczyć jeszcze i przesądy, istniejące między tamtejszym ludem. „Julka ma złe oczy, proszę pani, ją ze wsi wyświecą, bo ona mleko odebrała łacistej krowie Wojciulika, ona — nikt inny", powtarza Teoś, co mówią we wsi o dziewczynie, która ma, naprawdę, śliczne mieniące się oczy, koloru wody morskiej. Ale wystarcza, że owa Julka ma oczy inne, nie takie, jakie mają we wsi, żeby ją uznać za czarownicę. Trudna walka — te wieki przesądów mogą tylko wyplenić wieki kultury!

Kto?

Na pytanie to, ważne ze względu na ideał wychowawczy, odpowiedź mamy dość wyczerpującą.

Otóż wychowują te dzieci dwie nauczycielki. Jedna z nich — starsza — trzydziestosześcioletnia, ze sfery ziemiańskiej, kulturalna, idealistka, oddająca się swej pracy z poświęceniem. Kocha ona dzieci i swój zawód — jedna z ważniejszych cech dobrego nauczyciela. Zaczęła swą pracę, mając lat 20. Była pełna zapału, wiary w ludzi, kochająca życie. Zawód życiowy nie zdołał jej wydrzeć zamiłowania do pracy i miłości do dzieci. Jest to nauczycielka z powołania, mająca w sobie iskrę Bożą,

Łagodne i serdeczne postępowanie z dziećmi, bezprzykładna cierpliwość zjednywują jej nietylko zaufanie, ale i miłość trudnych do wychowania dzieci. Nawet to upośledzone dziecko — Teoś — przywiązał się do niej serdecznie.

Co do wykształcenia, jakie posiada, to, jakkolwiek autorka tego wyraźnie nie mówi, jednak wiemy, że kończyła wyższy zakład naukowy. Może dziwnem się to wydaje, iż o wykształceniu tej nauczycielki mówię na końcu jej charakterystyki, ale jej zalety charakteru i walory pedagogiczne uważałam za tak ważne, że celowo umieściłam na pierwszym planie.

Druga nauczycielka, to osoba 20 letnia; wykształcenie: 6 klas gimnazjalnych i kursy dopełniające dla nauczycieli szkół powszechnych. Rumiana, przystojna, prawie jeszcze dziecinna, z zapałem do życia. Bierze się do pracy, ale zamiłowania do niej jeszcze w niej niema, a może i nie będzie.

Charakterystyczne powiedzenie do starszej koleżanki o Teosiu, którego tamta oddzielnie jeszcze uczy: „Poco Pani sobie tyle trudu zadaje z tym głąbem, zostanie w pierwszym oddziale i basta". Na odpowiedź koleżanki, że to jest obowiązek nauczycielki dopomóc dziecku, które jest pilne i chce się uczyć, odpowiada: „Et, z niego i tak nic nie będzie, zobaczy Pani".

Została nauczycielką, bo trzeba żyć.

Za co?

Odpowiedź na to daje życie, ponieważ jest to szkoła powszechna w małem miasteczku, więc wynagrodzeniem za pracę jest skromna pensja nauczycielki w służbie państwowej.

Poznań. Janina Popielewska.

NIECO O GRAFOLOGJI.

Dobry pedagog-wychowawca powinien poznać wszelkie sposoby i drogi, które prowadzą do dokładnego poznania duszy dziecka, do obserwowania jej rozwoju, tem samem więc do jak najlepszego jej kształcenia. Do takich sposobów należy bezwątpienia ścisłe badanie pisma dzieci od czasu, gdy przezwyciężyły już pierwsze trudności techniczne tj. w czwartym roku nauki szkolnej u dzieci umysłowo i fizycznie rozwiniętych normalnie, znacznie później jednakże u dzieci tępych, zacofanych w swym rozwoju.

Im samodzielniejszy jest umysł dziecka, tem wcześniej stara się ono ułatwić sobie trudną pracę pisania, tem bardziej i logiczniej skraca, upraszcza, w pośpiechu zwłaszcza, kształty liter i naodwrót przyozdabia pismo odpowiednio do swego usposobienia i poczucia piękna, nieraz bardzo fantastycznie, oryginalnie. Pismo zmienia się z biegiem lat w miarę rozwoju fizycznego, kiedy to z chłopca wyrasta młodzieniec, z dziewczynki dziewica. — W latach płciowego dojrzewania powinien wychowawca bacznie obserwować pismo swych uczniów i uczenic a znajdzie klucz do niejednej zagadki. Im wraźliwsza, im samodzielniejsza, inteligentniejsza jest dana jednostka, tem zmienniejszy jest ductus, cieniowanie, pochyłość jej pisma. Ażeby te drobne a tak charakterystyczne odcienia pochwycić, ująć w jaki system, wysnuć z nich odpowiednie wnioski, trzeba poznać główne chociażby tylko zasady grafologji tj. nauki o rozpoznawaniu charakteru z pisma.

Zagranicą zajmują się ludzie uczeni, profesorowie, lekarze itd. grafologją, jako nauką bardzo poważną, opartą na znajomości psychologji i fizjologji. Niedawno wyszło w Berlinie dzieło obszerne, mające 348 str. druku i 107 ilustracyj p. tyt.: *Experimentelle Graphologie*, napisane przez Roberta Saudek'a. Tylko u nas w Polsce nic o tej zajmującej i bardzo nieraz pożytecznej wiedzy nie słychać. Grafologię stawia się nieraz narówni z astrologją! Rozmaici pseudo-grafologowie, szarlatani spekulują na głupocie i przesądach ludzi, głosząc, że z pisma rozpoznać można przeszłość i przyszłość danego osobnika!

To, co w tej małej rozprawie ku pożytkowi szerokich sfer nauczycielskich złożyłam, oparte jest na ścisłych badaniach na-

ukowych, na własnem 30-letniem przeszło doświadczeniu; wykluczam wszystkie mistyczne i metafizyczne podstawy wobec omawianych tu zagadnień i postępuję ściśle eksperymentalnie.

Lepiej niż słowami, wyraża się nieraz, odtwarza się dusza dziecka znakami graficznemi, pismem. Dziecko nie umie dobierać odpowiednich określeń, nie dysponuje odpowiednim doborem słów, ażeby się wypowiedzieć, ażeby wyrazić to, co się w jego duszy, w jego umyśle dzieje, wiele dokładniej wyrazi się ono nieraz w piśmie, zwłaszcza, gdy nie jest obserwowane, gdy pisze tylko dla siebie np. list do przyjaciółki. W bruljonach, w notatkach, szybko w szkole tylko dla siebie pisanych, objawia się dana jednostka inaczej, niż w zeszytach, przeznaczonych do korekty nauczyciela. Pismo staranne jest kluczem do rozpoznania pilności, wytrwałości, także zmysłu linji i poczucia piękna, pismo zaś szybkie, pobieżne powiada nam, jaki jest stopień rozwoju umysłowego, samodzielności myśli i orjentowania się. My dorośli nie zdajemy sobie nieraz sprawy, jak bardzo musi dziecko, młodzież nawet, natężać wzrok i pamięć, ażeby trudności pisania opanować. Zdarza się nieraz, że wychowawcy wymierzają dziecku karę za pismo nieładne, niestaranne i nie biorą pod uwagę, że dziecko jest lękliwe, nerwowe lub zmęczone. Na załączonych odbitkach pisma dzieci i młodzieży będę się starała udowodnić powyższe twierdzenia, zebrane w długoletniej praktyce jako grafologini i była nauczycielka.

Napisz mi czy przyjedziesz
na nie cieszę. Wyobraź sobie
króliczków i wszystkie białe

Nr. 1

Nr. 1 pochodzi od 10 letniego bardzo sympatycznego i umysłowo rozwiniętego chłopca w czwartym roku nauki szkolnej. Proszę się dobrze przypatrzeć. Nie jest to pismo kaligraficzne, schematyczne naśladowanie wzoru, lecz przebija już w niem samodzielność. Jak ładnie łączą się z sobą litery, n[illegible]czą się,

każda występuje asno i dobitnie; niema w tem piśmie ani jednej kreski za mało lub za wiele.

Nr. 2 pochodzi od tego samego chłopczyka. Pierwsza, to wycinek z listu do przyjaciela, a więc pismo pobieżne, naturalne; druga odbitka — to zadanie szkolne, przeznaczone do korekty. Widoczna jest tu chęć upiększenia pisma. Chłopczyk był z niego

żółty liść przelatywał
i gdzie-niegdzie na pol-
leczne bielały płatki

Nr. 2

dumny i ucieszył się, że mu się tak udało. Nienaturalne jest położenie owego pisma w lewo i owe łuki nad *ł*, które w piśmie mniej szczerem, otwartem mogłyby oznaczać skrytość, chęć maskowania się. Nienaturalne jest także owo *l* i *ł* w wyrazie *płatki*. Proszę porównać to pismo z odbitką następną.

Nr. 3 pochodzi od 11-letniego chłopca, w piątym roku nauki szkolnej. Niema w tem piśmie ani ładu ani składu. Jak na go-

Ich will euch einmal
in einen zoologischen Garten

Nr. 3

tyk, pismo jest za okrągłe, brak w niem kątów ostrych. Położenie liter i cieniowanie jest bardzo nierówne; wyraz *einen* jest nieczytelny dla niewprawnego oka; *r* w wyrazie *Garten* ma przerwę; kropek nad *i* oraz haczyków nad *u* brak. Są to znamiona wielkiego roztargnienia, braku staranności, także pewności siebie i nerwowości. Postępy w naukach są bardzo nierówne. Bywają tygodnie, że dziecko uczy się dobrze i uważa na lekcjach. Potem znowu opuści się zupełnie. Brak mu troskliwej opieki.

Nr. 4 robi wrażenie jeszcze gorsze. Jest to pismo 12-letniej dziewczynki. Rozwijała się do dziesiątego roku życia dobrze.

Należała do najlepszych uczenic; potem wskutek choroby stanęła w swym rozwoju umysłowym. Inaczej pisać nie umie. Proszę przypatrzeć się dobrze przez lupę! Pismo mogłoby śmiało ucho-

Nr. 4

dzić za typ starczy, tak jest niepewne, drżące, ścieśnione, niewyraźne, np. *Bienenstock*. Zamiast *B* napisała maleńkie nieproporcjonalne do ogółu pisma *L*.

W w wyrazie *Wir* rozczapierzone, brzydkie (proszę porównać z owem ładnem *W* w Nr. 1), wykazuje zarozumiałość, niczem nieuzasadnioną. Otoczenie owej dziewczynki nie mogło sobie wytłumaczyć braku postępów w naukach i różnych jej kaprysów. Była nielubiana i karana nieraz za to, co właściwie nie było jej winą lecz następstwem choroby. Dużo słońca, powietrza, wodna kuracja byłyby prawdopodobnie przywróciły zdrowie i siły.

Nr. 5. Pismo 14-letniej dziewczynki, napozór bardzo ładne; grafolog inaczej się na nie zapatruje. Pismo jest za mdłe, za delikatne i za mało samodzielne. Nierówność cieniowania, owe ogromne łuki wstępne przy dużych literach, które grafologowie niemiecc nazywają *Strich durchs Leben* (życie przekreślone), wydłużone pętle przy *i*, *g*, *y* dowodzą egzaltacji, sentymentalizmu.

Nr. 5

Dziewczynka była przeczulona, egzaltowana, myślą bujała w obłokach, a roztargniona, niepraktyczna w wysokim stopniu; w domu do żadnej roboty nie było można jej nakłonić, nic dobrze nie umiała, co się później bardzo niekorzystnie odbijało na jej życiu, gdy wyszła zamąż. I w tym razie zawinił prawdopodobnie nieodpowiedni kierunek jej wychowania.

Proszę porównać Nr. 5 z Nr. 6. Co za różnica! Autorką pisma jest 15-letnia, fizycznie i umysłowo nad wiek rozwinięta panienka, robi wrażenie 17-letniej. Jest jednakże obawa, czy zdoła bujny swój temperament w porę opanować. Panienka, tak

Je ne me suis pas encore
au cours de l'Alliance

Nr. 6

bogato przez naturę wyposażona, powinna dużo pracować fizycznie i umysłowo, nie próżnować ani chwili, aż do zmęczenia, ażeby temperament nie mógł przyjść do głosu.

Jeszcze bujniejszy temperament ma autorka pisma Nr. 7. Pismo jest tak charakterystyczne, że rozbierzemy je dokładniej. Żywy bardzo, energiczny i ładny w swej odrębności duktus pisma wykazuje wysoki stopień inteligencji, niezwykłe zdolności i spory zasób energji życiowej. Pismo jest tak pewne i kulturalne, że trudno prawie uwierzyć, iż wyszło z pod pióra 16-letniego podlotka. Pisząca jest istotą gorących uczuć. Ambitna, chciałaby *par force* dopiąć celu, żąda od siebie dużo. Obok bystrości

Nr. 7

umysłu posiada bardzo żywą wyobraźnię, fantazję twórczą — oko bystre, rękę pewną, zręczną w ruchach, odrębny zmysł linji i proporcji, wrodzone poczucie piękna, — wszystko razem wziąwszy, tworzy ów w psychologji tak zwany nerw artystyczny, ową iskrę Bożą, talent twórczy. Dziecko szczęścia dostało się w odpowiednie ręce i wykierowało się, zwalczywszy dużo trudności, na dzielną kobietę i artystkę rzeźbiarkę.

Pisz! Pisz! Pisz!
prędko

Nr. 8

Nr. 8 to pismo junaka 14-letniego, który ma co najmniej pięć odmian, rozmaitych typów pisma na zawołanie. Ze względów technicznych nie możemy ich przytoczyć. Mała załączona podobizna pisma najlepiej charakteryzuje tego chłopca pełnego werwy, entuzjazmu.*)

* * *

Zapytywano mnie się nieraz, jak objawiają się złe skłonności nieuczciwości w piśmie. Dużo jest oznak, czyli symboli, złych skłonności nieuczciwości. Podaję więc na zakończenie najpoważniejsze z nich:

1. Nadmierna pochyłość pisma w prawo. Jako normalne pochylenie pisma uważają grafologowie i higjeniści to pod kątem 48° w stosunku do linij poziomych zeszytu. Nie jest to urojenie, lecz wynika z położenia przedramienia do całego ciała. Rzeczy te omówił p. Litwic wyczerpująco w ciekawej i bardzo pouczającej rozprawie: „W jaki sposób wyrabiam u dzieci pismo estetyczne".**) W pospiechu piszemy zawsze skośniej, pochylej, niż wtedy, kiedy piszemy wolno, z namysłem, co można łatwo rozpoznać z charakteru pisma.

2. Nienormalne położenie pisma w lewo, co oznacza nienaturalność, chęć maskowania się, ukrywania uczuć.

---

*) Uwaga w sprawie oceny pisma: Osoby, które życzą sobie oceny pisma, zechcą napisać, nie przepisywać, trzy strony piórem i atramentem na papierze bez linij, podpisać i podać wiek i dokładny adres. Najlepiej nadają się do analizy listy poufne. Pisma dzieci powinny być podane możliwie w dwóch egzemplarzach. Należytość zł 2,50 (honorarjum i portorjum) prosimy przesłać pod adresem Redakcji „Przyjaciela Szkoły" w znaczkach pocztowych razem z pismem do oceny. Autorka będzie odpowiedzi wysyłała bezpośrednio. Red.

**) *Przyjaciel Szkoły.* Nr. 9, rok 1930.

3. Brak stałego kierunku w piśmie. Np. laski stoją pod kątem 40° a rzuty 60°, albo też niektóre wyrazy są skierowane w lewo. Objaw ten, o ile nie wypływa z wady wzroku lub też podeszłego wieku, jest dowodem charakteru niewyrobionego, chwiejnego, walki uczuć, popędów.

4. Pismo, nienaturalnie cieniowane albo też atramentem nabrzmiałe, grube, nieestetyczne przytem, oznacza zmysłowość, niskie popędy.

5. Duże litery, bardzo wielkie, fantastyczne, a brzydkie przytem, nieestetyczne, ozdobne zakrętasami.

6. Pismo chaotyczne, nieprzejrzyste, nieczytelne, bogate w esyfloresy.

7. Pismo porozrywane, posiekane; brak w niem rzutów, brak łączności między literami. Są to w przeważnej liczbie, o ile pismo nie jest kulturalne, estetyczne i nie ma stałego kierunku, objawy chorobliwe, patologiczne. Osoby, które piszą zawsze w ten sposób, inaczej pisać nie umieją, nie łączą z sobą pojedyńczych liter, są pomysłowe, mają najrozmaitsze idee, własne na wszystko poglądy, lecz brak im cierpliwości i wytrwałości, ażeby swoje piękne pomysły urzeczywistnić i idee przeprowadzić. Osoby takie są niezrównoważone, nerwowe, trudne w pożyciu, egzaltowane, brak im samokrytyki.

8. Wydłużone nadmiernie, na kilka cm nieraz przekreślenia liter *t*, *ł*, co oznacza wybujałą imaginację, także dar naśladownictwa, talent aktorski w piśmie kulturalnem, estetycznem. W piśmie zaś nieestetycznem, ordynarnem, w połączeniu z innemi symbolami, są oznaką negatywną charakteru.

9. Wyrazy oraz całe wiersze nie mają prostej, poziomej linji lecz krętą, falistą, wężykowatą. Biegły, sumienny grafolog nie sądzi nigdy z pojedyńczych znaków, kresek, symboli grafologicznych, lecz ma zawsze na względzie ogólny charakter pisma. I tak np. znajduje w piśmie linje lub wyrazy wężykowate, kręte. W piśmie niekulturalnem, nieestetycznem, zawierającem dużo kresek zwrotnych i zakrętów, albo litery *a o g*, u góry zamknięte i mające nawet kółeczka w środku, dalej linje wężykowate, kręty i falisty kierunek wierszy oznaczać może krętactwo, podstęp; lecz w piśmie kulturalnem, estetycznem, płynnem może oznaczać subtelność lub przygnębienie moralne.

Nigdy jednak poszczególne znamię nie rozstrzyga o nieuczciwości piszącego, lecz obowiązuje tu reguła, że dopiero na podstawie łącznego występowania czterech znam on nieuczciwości wolno przypuszczać, że dany osobnik ma złe skłonności i jest nieuczciwy.

L i t e r a t u r a. Michon: *Mystères de l'écriture. — Système de graphologie. — Méthode pratique de graphologie.*

Crépieux-Jamin: *Traité pratique de graphologie. — L'écriture et le caractère.*

Alfred Binet: *Révélations de l'écriture.*

Langenbruch: *Praktische Menschenkenntnis auf Grund der Handschrift.*

Busse: *Graphologische Monatshefte* (München). — *Wie beurteile ich meine Handschrift?*

Preyer: *Graphologische Studien. — Zur Psychologie des Schreibens.*

Robert Saudek: *Experimentelle Graphologie.* (Wyszła 1929 i 1930 w czterech językach równocześnie). Objętość 347 str. + 12, a w osobnej książce, 107 klisz. Przeznaczona dla specjalistów grafologów, ekspertów sądowych itp.

Prof. Dilloo: *Handschriftendeutung. — Geheimnisse des menschlichen Seelenlebens auf Grundlage der Graphologie. — Welche Charaktere ergänzen sich im täglichen Zusammenleben?* — W polskim języku, o ile mi wiadomo, jest tylko *Podręcznik grafologji,* tłum. z włoskiego oryginału Lombroso'ego. Ma tę wadę, że zamieszcza tylko cudzoziemskie autografy.

Prócz tego:

Dr. Adolf Klęsk: *Psychofizjologja i patologja pisma.* Kraków 1924 r. Książnica-Atlas. Lwów.

Poznań. L. Biedermannówna.

CZYŻBY REFORMA NAUKI CZYTANIA?

Nie uprzytomniliśmy sobie może dotąd, że dziatwa nasza dziś jeszcze uczy się czytać w taki sam mniej więcej sposób, w jaki uczono nas i naszych rodziców przed dziesiątkami lat.

Metoda nauki czytania przetrwała więc bez zmian spory okres czasu. Dziwne to nam się wydawać musi w epoce ciągle naprzód dążącego postępu, w czasach ogólnego ulepszania i w — „stulecia dziecka“.

W następstwie powyższych uwag nasuwa się tedy pytanie: A może nasza metoda nauczania czytania jest dobra — jedyna, może nie trzeba jej udoskonalać lub reformować?

Zapytajmy o to przedewszystkiem tych, którzy uczą w oddziale pierwszym, a dowiemy się, że mała jest liczba takich dzieci,

którym łatwo przychodzi nauka czytania, że większa część z trudem ją pojmuje. Jest to zjawisko, ustawicznie się powtarzające i dlatego może uchodzące za normalne. Przywykliśmy już do tego, że droga, prowadząca do umiejętności czytania, jest długa i mozolna, tak dla nauczyciela jak i uczniów.

Czy jednak zadaliśmy sobie kiedykolwiek już pytanie, dlaczegoż to nauka czytania wymaga tak dużo czasu i energji. Jedna jest tylko odpowiedź na to pytanie: Uczymy czytania metodą niewłaściwą, sposobem nieodpowiadającym naturze, duszy dziecka. Bo cóż np. może obchodzić siedmioletniego ucznia taka martwa, nudna litera i wszystkie liczne jej krewne, których całe szeregi musi sobie pokolei zapamiętać? Prawda, że pomagamy mu przytem w klasie i w domu, dajemy mu elementarz do ręki, ale ze sztucznie ułożonemi ćwiczeniami i czytankami. Znamy przecież dobrze ich treść, niekiedy śmieszną, płytką, abstrakcyjną, bezduszną, wprost banalną a zawsze prawie bezgranicznie nudną, zbudowaną na trójsystemie: na literze, zgłosce, wyrazie.

Ulepszone metody nauczania czytania, towarzyszące nowoczesnym elementarzom, odstępują wprawdzie już tu i ówdzie od tego systemu, zarzucając coraz stanowczej metodę analityczną na korzyść syntetycznej, starają się nadać poszczególnym literom osobne oblicza, zabarwienie, nazwę, by urozmaicić i uprzyjemnić dzieciom w ten i rozmaity inny jeszcze sposób naukę czytania. Niejeden bowiem problem z metodyki nauki czytania zajmował w ostatnim czasie umysły dydaktyków.

U jednego z tej kategorji reformatorów zrodził się pomysł wprost rewelacyjny, obalający wszelkie dotychczas istniejące drogowskazy metodyczne w nauczaniu czytania. Czy nasza metoda czytania jest dobra?*) Otóż taki jest tytuł pewnej nowej książki, która ukazała się niedawno w Niemczech. Autor domaga się w niej ze zdumiewającą śmiałością, żeby nauczanie czytania rozpocząć od wyrazów. Muszą to oczywiście być wyrazy zajmujące, bliskie i znane. Nie mogą to więc być takie,

---

*) Artur Kern: *Ist unsere Lesemethode richtig?* Eine kritische psychologisch-didaktische Darstellung. Herders Verlagsbuchhandlung, Freiburg im Breisgau. 1931. Str. 135.

które stanowią szereg nic nie mówiących liter, ale takie, które tworzą pewną całość i które dziecko zawsze i wszędzie odnajdzie, bądź to w książce, gazecie, na szyldzie, reklamie, wywieszce itd. Wyraz *auto* znaczy zatem dla małego nowicjusza nie szereg sylab *au - to* lub liter *a - u - t - o* ale krótko *auto*, którem można jechać, kierować, które da się narysować, wyciąć z czasopisma itd. Dziecko nauczy się wyraz ten czytać, pisać, odróżnić od innych; zapamięta sobie jego całość a nie potrzebuje przyswajać sobie mozolnie jego części składowych — martwych liter.

Nie tu miejsce, by rozpatrzeć słuszność lub niesłuszność A. Kerna, autora powyższego pomysłu i dziełka. Na to tylko chciałbym jeszcze zwrócić uwagę, że małe dzieci, zaczynające dopiero mówić, także odrazu mówią *auto*, a nie *a - a - a*, następnie *u - u - u* itd. Podobnie jak małe dziecko nie zna poszczególnych dźwięków i nie uczy się specjalnie ich wymawiać, tak i mały nowicjusz w początkowej nauce czytania nic nie wie o istnieniu liter. Zczasem dopiero, poznając pewną ilość wyrazów, przekonuje się o tem — przy minimalnej pomocy nauczyciela — że niektóre ich części się powtarzają, że zawierają te same znaki, litery drukowane lub pisane, które można przestawić, łączyć i oddzielać.

Możliwość ta — to dla dziecka wdzięczne pole do popisu, do wartościowej pracy, zapewniającej radosną samodzielność i twórczość.

Po tem, co dotąd powiedzieliśmy, nietrudno dać teraz odpowiedź, czy nasza metoda nauczania czytania jest dobra — jest jedyna. Nie jest ona ani dobra — ani jedyna. Powstała bowiem inna, lepsza, całkiem odmienna, a co najważniejsze: łatwiejsza i odpowiedniejsza dla dziecka. Wydało ją stulecie, które szczególnie poświęcono dziecku, które zapomocą nowoczesnej psychologji stworzyło podwaliny dla nowej metody nauczania czytania.

W Ameryce wydaje ona już obfite plony, w Hiszpanji i w Rosji zyskuje coraz więcej zwolenników. I Niemcy zamierzają zaprowadzić nową metodę jeszcze w bieżącym roku szkolnym w swych szkołach przy nauce czytania i do niej dostosować nowy zupełnie elementarz. Tł.

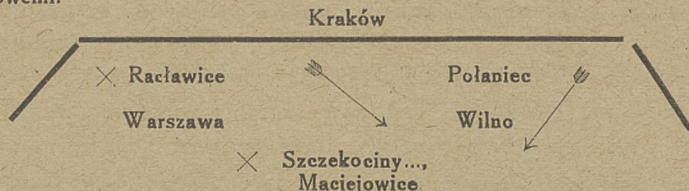
JEDEN DZIEŃ W „SZKOLE PRACY" W ŁODZI.

Jedną z często polecanych i stosowanych metod nauczania jest tak zw. „szkoła pracy".

Ażeby należycie zaznajomić się z nią, zwiedziliśmy niedawno temu „Szkołę Pracy" w Łodzi. (Było nas 18 osób.)

Już sam budynek, w którym mieści się szkoła, przedstawia się okazale. Po wejściu na korytarz odrazu można zauważyć stosowanie tej metody, wskazują bowiem na to odpowiednie napisy, porozmieszczane na drzwiach i ścianach, a wykonane przez dzieci. Dzieci idą po przyjściu do szkoły do szatni, rozbierają się a nawet zmieniają obuwie (nakładają sandały, które każde dziecko musi kupić na własny koszt) i rozchodzą się do klas.

Wchodzimy do kl. VI na lekcję historji. Dzieci siedzą przy odpowiednio dostosowanych stolikach na ławkach, po dwóch. Obecnych na lekcji jest 15 chłopców i 2 dziewczynki, wszyscy w mundurkach. Na tablicy szkic: kredkami kolorowemi.



Nad szkicem portret Kościuszki i obraz kopca Kościuszki, a obok rozwieszona mapa historyczna Polski. Na drugiej tablicy, pod szkicem, następujące wskazówki dla dzieci: Czytaj! 1) *Wódz narodu* J. Orwicza (87 B), 2) *Grom maciejowicki* (100 B) i 3) *Młodzi gwardziści* J. Przyborowskiego (104 B). Liczby, umieszczone w nawiasach, oznaczają numery książek, które znajdują się w bibljotece szkolnej.

Po rozdaniu tematów dzieci przystępują do pracy samodzielnie, opracowując swój temat grupami (t. j. po czterech w każdej grupie). Obecność nasza na lekcji im nie przeszkadza. Każda grupa z przejęciem i zainteresowaniem oddaje się swej pracy. Panuje zupełna swoboda i iście rodzinny stosunek między nauczycielem a dziećmi. Ma się wrażenie, że dzieci nie odczuwają tego, iż są w szkole, lecz w domu. Nauczyciel spełnia rolę doradcy, bo kontroluje bieg pracy dzieci, udziela pewnych wskazówek, odnoszących się do danego tematu.

Po opracowaniu tematów nauczyciel sprawdza pytaniami, czy dzieci materjał opanowały. Dzieci odpowiadają nie całem zdaniem lecz tylko wyrazami. Wreszcie ustala się: Racławice — nadzieja, Połaniec — zazdrość i Maciejowice — krew.

Na następną lekcję idą dzieci do sali, gdzie znajduje się epidjaskop, i tam z każdej grupy jeden uczeń zdaje szczegółowo sprawozdanie, które nauczyciel uzmysławia, stosownie do tematu, odpowiednio dobranemi obrazami. Pozostali obserwując obrazy, zwracają równocześnie uwagę na przedstawiciela swej grupy i w razie opuszczenia przez niego jakiegoś szczegółu, uzupełniają dany temat.

Zwracają oni przytem także baczną uwagę na sposób wyrażania się kolegi i poprawiają natychmiast każdy błąd. Wszędzie widać samodzielność w pracy dzieci, zainteresowanie i ciekawość.

Na następną lekcję udajemy się na stopień średni, t. j. do kl. III na lekcję przyrody. I znów rzuca się w oczy samo urządzenie klasy.

Ma się wrażenie, że to pokój. Dzieci nie siedzą w ławkach, ale przy specjalnie dostosowanych stołach. Pod ścianą umywalnia drewniana, mieszcząca kilka miednic, a na ścianach obrazki i wycinanki, wykonane przez dzieci.

W klasie panuje swoboda i ożywienie. Nauczyciel stawia kilka pytań, jako powtórzenie i nawiązanie do nowej lekcji. Następnie zapowiada, że dzieci dzisiaj poznają nowego ptaka, co wzbudza zainteresowanie. Pisze na tablicy: drozd-kwiczoł. Między dziećmi panuje uciecha, nawet duża swoboda. Nauczyciel wywołuje kilkoro dzieci i rozdaje okazy po jednym dla każdej grupy. Następnie daje rozmaite wskazówki i poleca dzieciom obserwować. Po skończonej obserwacji dzieci zwracają się z pytaniami do nauczyciela, prosząc o objaśnienia, a po pewnym czasie zgłaszają się, opisując kolejno (w grupach) okaz, t. j. głowę, szyję, tułów i nogi. Przy opowiadaniu odrazu spostrzega się bogaty zasób wyrazów u dzieci, wyrażają się bowiem nietylko poprawnie po polsku, ale dobierają specjalnych wyrazów jako określeń. Zwracają również w czasie opowiadania uwagę na wyrażanie się kolegi, a jeśli opowiadający wyraził się niepoprawnie, lub użył błędnego określenia, to zaraz samorzutnie go poprawiają. Po wysłuchaniu sprawozdań z grupowej pracy dzieci kończy nauczyciel morfologję, aby na następnej lekcji przystąpić do biologji drozda-kwiczoła.

Przechodzimy na stopień niższy t. j. do kl. I.

Jak w innych klasach, tak i tutaj wewnętrzne urządzenie nie pozostawia nic do życzenia. Na ścianach rysunki i wycinanki, wykonane przez dzieci, a ilustrujące bajki. Dzieci siedzą przy dostosowanych do wieku stołach po 3 przy każdym.

Nad tablicą (ruchome tablice) przyczepiono rysunek dużego formatu, barwnie wykonany przez nauczyciela, a przedstawiający dużego a obok mniejszego kotka. Druga tablica zasłonięta papierem. Dzieci zaciekawione. Nauczyciel odsłania cały pierwszy wiersz „to kotek, a to kotka" i pyta, które dzieci umieją przeczytać, co napisano. Po odczytaniu przez kilkoro dzieci, nauczyciel odsłania następny wiersz „kotka jest syta". Wówczas zgłaszają się dzieci, a uczący poleca pójść do tablicy jednemu z nich i podkreślić wyrazy, których nie potrafią przeczytać *(jest syta)*. Dziecko to zostaje przy tablicy. Wymienione przez nauczyciela dzieci wymawiają szybko po jednej literze (np. pierwsze wymawia *j*, drugie *e*, trzecie *s* a czwarte *t* itd), a pozostałe przy tablicy dziecko słucha i łączy dany wyraz w całość i odczytuje. Wreszcie nauczyciel zwraca się z prośbą do dzieci, aby wytłumaczyły znaczenie wyrazu „syta". Dzieci określają znaczenie tego wyrazu przez zastąpienie go innym. Później czytają uczniowie — za każdym razem inny — wskazane wyrazy, znajdujące się w tem zdaniu, a przy końcu całe zdanie. — W ten sposób postępuje nauczyciel przy czytaniu wszystkich zdań, napisanych na tablicy.

Dla powtórki poleca jeszcze czytać poprzednie zdania. Jeśli dziecko nie umie przeczytać jakiego wyrazu, to wychodzi i podkreśla ten wyraz. Wtedy zgłaszają się inni i odczytują podkreślony wyraz! Czytanie skończone.

Aby utrwalić nowopoznane wyrazy, nauczyciel poleca najpierw odczytać je oddzielnie a później zdania, w skład których wchodzą.

Po przeczytaniu uczniowie liczą wyrazy w tych zdaniach i czytają wyrazami. Przeczytawszy, wyjmują teczki z alfabetem ruchomym i układają przeczytane zdanie, a nauczyciel kontroluje ich prace.

Przekonawszy się, że wszyscy zdanie ułożyli, poleca nauczyciel jednemu dziecku (co pewien czas innemu) pójść do tablicy, aby pokazywało dowolne wyrazy i wywołało kolegów do przeczytania. Dziecko takie dobiera wyrazów, aby utworzyć zdanie. Na zakończenie lekcji zabawa.

Nauczyciel wzywa jednego ucznia do tablicy Wezwany zamyka oczy. Wówczas nauczyciel wskazuje pokolei na pewne dziecko, które czyta z tablicy jakikolwiek wyraz. Będący przy tablicy pozostaje tam tak długo, aż odgadnie, które dziecko czytało, zabawa bowiem na tem polega, że po głosie należy poznać kolegę. Przytem panuje w klasie radość, uciecha i zupełna swoboda.

W łódzkiej „Szkole Pracy" samorząd także ma szerokie zastosowanie.

W każdej klasie jest dwóch dyżurnych, odznaczających się czerwonemi opaskami na rękawie. Dyżurni dbają o porządek i czystość w klasie, a zarazem spełniają do pewnego stopnia rolę pomocnika nauczyciela, zwracają bowiem uwagę kolegom, którzy nieodpowiednio zachowują się lub nie uważają w czasie lekcji. Po skończonej lekcji jeden z dyżurnych robi zbiórkę ze wszystkimi kolegami, a wydawszy odpowiednią komendę, wyprowadza z klasy. Przy spacerze na korytarzach zachowują się dzieci spokojnie. Jeden z uczniów kl. VII jest dyżurnym na korytarzu; odróżnia on się od innych tem, że oprócz opaski na rękawie nosi czapkę z paskiem, opuszczonym pod brodą.

Wygląda to trochę po wojskowemu.

Wszystkich dyżurujących kontroluje znów jeden z dyżurujących nauczycieli. O ile dyżurny zauważy jakiekolwiek wykroczenie kolegi, to mówi o tem dyżurującemu nauczycielowi, a ten gospodarzowi tej klasy, do której uczeń uczęszcza.

W każdej klasie znajduje się tablica, na której są wypisane wszystkie nazwiska dzieci danej klasy. Pozostałe miejsce jest pokratkowane na cały miesiąc. Gospodarz klasy notuje zgłoszony występek ucznia jako punkt karny. Jest to tablica konkursu grzeczności.

Powstaje może pytanie u kolegów, czytających moje wrażenia, czy można w każdej szkole powszechnej wymagać od dzieci takich wyników, jakie daje „Szkoła Pracy" w Łodzi.

Jeśli się zważy, że przyjmowanie dzieci do szkoły odbywa się tam na podstawie wstępnego egzaminu, dalej, że w klasach jest do 35 dzieci zdolnych i inteligentnych, to nietrudno o odpowiedź na to pytanie. Nie dowód to jednak, abyśmy i w naszych szkołach nie stosowali chociaż w części metody „szkoły pracy" dla dobra młodzieży i narodu.

Inowrocław (woj. poznańskie). Zygmunt Kuleszyński,

PRZEKSTAŁCENIE GRAMATYCZNE TEKSTU CZYTANKI.

(Lekcja na oddział III.)

Plan niniejszej lekcji (materjału lekcyjnego) przedstawia się następująco:

I. Odcyfrowanie bajki z zakończeniem i tytułem (wykrycie potrzeby orjentowania się w rodzajach, liczbie, przypadkach, osobach bliskoznacznych).

II. Streszczenie bajki odcyfrowanej.

III. Odnalezienie w podręczniku bajki podobnej.

IV. Czytanie nowej bajki według poleceń i przewidywań z częściowem podstawianiem innych wartości gramatycznych w tekscie czytanki.

V. Reprodukcja:

a) rysowanie obrazków i tytułowanie streszczone;
b) opowiadanie rozszerzone na podstawie obrazków;
c) przygotowanie ról ustnie, lub piśmiennie;
d) inscenizacja epizodów, lub całych czytanek, ze zmianą: czasu, osoby, liczby, rodzaju gramatycznego, rodz. zdań;
e) układanie żartów i zagadek;
f) gry i zabawy na tle czytanek i pochodnych powiastek.

VI. Uogólnienie w rozmowie i sens lekcji z wskazówkami praktycznemi.

Dzieci przed wejściem nauczyciela do klasy zaczęły się bawić powyciąganemi z teczek, z kieszeni rzeczami, jak np. szpulkami, sznurkami, piórami, gwoździkami, kartkami, obrazkami. Przeważnie chłopcy w tym wieku z zamiłowaniem oddają się kolekcjonerstwu. W szkole daje się to we znaki, przeszkadza normalnej nauce. Staram się tutaj wykorzystać tę właściwość psychiki dziecka w tym okresie — zużytkować na dobro nauki i wychowania. Nie każę chować, owszem oglądam te wszelkiego rodzaju szpargały. Zapytuję niby od niechcenia. Za kilka chwil rozmowa na temat „swoich" rzeczy wre na dobre. Kieruję rozmowę na przeznaczenie tych rzeczy, cechy, właściwości, pochodzenie; dzieci z ogromnem zainteresowaniem chcą wszystkie naraz jak najdłużej o tem mówić. Między innemi „rzeczami" spotykam pobrudzoną i już poprzecieraną od noszenia w kieszeni kartkę z jakiejś książki, ale ta kartka jest już na tyle zniszczona, że z trudem przychodzi odczytanie niektórych słów lub ich części; wiele słów brak, tytułu i końca niema. Podaję myśl, czyby nie można jakoś odczytać tej kartki przez wspólne domysły, uzupełnienia — jednem słowem wspólnym trudem. Chętnie się na to dzieci godzą, same także zaciekawione, co też ta kartka zniszczona zawiera.

Poszarpana i poprzecierana kartka tak mniej więcej wygląda:

. . . Zachciało się raz lisk . . . próbować gąs . . . Wyruszył nocą na wieś . . . . do obórki. Tu już . . . . . ć star . . . gąsior . . . gdy, nagle wypadł . . ps . . i huzia na . . . ! Wyskocz . . . . . . z obórki i dalejże w nog . . . hyc-hyc!

Pędzi . . . . a za nim . . . .

. . . . myk! schował . . . się w nor . . .

Pies . . usiadły przed norą, czekają!

Wyjdzie nie wyj . . . ?

. . . . ze sobą:

— O . . . moje lisie . . . coście robił . . , gdym uciekał . . .

— Myśmy patrzały na lewo na prawo, gdzie najlepsza droga, byś uciekał . . . żwawo.

— O, dobrze, kochane oczki! A wy moje usz . . . , coście robiły?

— Myśmy słuchały tu i tam, gdzie słychać pies . . . ham- ham

— A . . . y, moj . . nog . . .

— Myśmy, lisku miły, pędziły co siły!

— A ty, mój ogonku . . .

— Jam się plątał szu-szu-szu, abyś nie mógł zdążyć tu!

— Toś ty taki . . . . A ty nic dobrego, wynoś się z mojej nory

. . . .

(Brak zakończenia.

Drogą dyskusji nad każdem zdaniem, wyrazem, częścią wyrazu lub brakami, uzupełniamy treść, zapisujemy na tablicy (i w zeszytach), przyczem objektem domysłów są: rodzaje zdań (znaki przestankowe), liczba, przypadki i wyrazy podstawiane na miejsce brakujących (rozmaite bliskoznaczniki). Rozumie się, sens treści sam naprowadza, jednak dla upewnienia potrącamy i o inne rodzaje i liczby i znaki itd., gdzie może być możliwość zamiany innemi wartościami gramatycznemi. Przypadkowy ten tekst sam nastręcza przy odcyfrowywaniu okazję do skupienia uwagi nad możliwością przeinaczenia tekstu tylko już na drodze gramatycznej, (rodzaju, w liczbie itd.). Dzieci samodzielnie już obmyślają zakończenie treści, a także i tytuł. Większość dzieci bywa zdania, że ogon był urwany przez pieski.

Analogja z bajką „Zatarg" w podręczniku Pfauówny-Rossowskiego *Pierwsze czytania* II, str. 30 (wyd. I) jest za przejrzysta, aby dzieci podobieństwa tych bajek odrazu nie spostrzegły i nie domagały się odczytania bajki z podręcznika. Pozwalamy, w przyśpieszonem nieco tempie, bo też i zaciekawienie z porównywania rośnie, tłumaczymy konieczne i to podane tylko wyrażenia i zdania.

Zjawiły się jak na komendę — w mig — książki na pulpitach, gotowa stronica, czytamy:

„Z a t a r g".

U pewnego gospodarza mieszkali razem, oddzieleni tylko przepierzeniem z desek, kogut Kukuryku i wieprzek Kwik. Żyli z sobą w dobrej zgodzie sąsiedzkiej. Aż kiedy gospodarz na opas wziął Kwika, zgoda się popsuła.

Kwik, coraz cięższy i grubszy, leniwiał i byłby spał chętnie od poranku do wieczora, od wieczora do poranku. Tymczasem Kukuryku już przed świtem budził go głośnem pianiem. Kwik znosił to zrazu bez szemrania. Lecz pewnego dnia stracił cierpliwość.

— Kochany Kukuryku — chrząknął. — Proszę cię, abyś nie piał tak wcześnie. Nie dajesz mi spać...

Odrywam dzieci od książki i polecam obmyśleć, co nastąpi dalej, jak się rozmowa potoczy. Sprawdzamy potem czytaniem, na ile przewidywania się nasze sprawdziły. Daje to możność ćwiczenia: w wyobrażeniu wyniku, w układzie czyli planie treści, wreszcie w zamianie jednego rodzaju zdań na inne: twierdzące na pytające, lub przeczące i odwrotnie. Nawet polecamy tutaj w tym wypadku pomyśleć dzieciom zdania pytające, któreby się dały zamienić w powiedzeniu Kwika tak, aby to samo znaczyło. W dalszym dialogu i sytuacjach treści obmyślamy i wykonujemy ruchy, pozę, zachowanie się bohaterów bajki (tworzenie pożądanych przeżyć, wzruszeń).

— Sobie pieję, nie komu — zapiał cieniutko Kukuryku.

— Nietylko ja jeden, ale wszystkie zwierzęta skarżą się na ciebie. I wół Rogal i baran Bek i gąsior Szczypiorek i jędor Gulgut. Wszystkim dokuczyłeś. Jeśli piać nie zaprzestaniesz, rozprawię się z tobą — groźnie chrząknął Kwik.

Ti — ti — ti! Spróbuj! *(Zamienić to na zdania innego rodzaju).*

Było to wypowiedzenie wojny.

Ale cóż mógł zrobić opasły, nieruchawy Kwik chybkiemu i zwinnemu Kukuryku? *(Zamienić na zdanie twierdzące).* Raz, gdy na niego natarł, Kukuryku wskoczył mu na tłusty grzbiet i dziobnął w słoninę. Wieprzak poprzysiągł zemstę. Czekał tylko na sposobność.

Jednego razu sprzykrzywszy sobie kukurydzę, którą go tuczono, zapragnął Kwik żołędzi. Wymknął się więc cichaczem do dąbrowy. Tam spotkał lisa Kitę i odrazu pomyślał:

— To mój sprzymierzeniec!

Kita wdał się grzecznie z Kwikiem w rozmowę. *(Co dalej?)*

— Dobry wieczór! zaskomlił. — Co porabiacie?

Kwika zachwyciło dobre wychowanie Kity, który przemawiał do niego „wy".

— Moglibyście dowiedzieć się sami... Czemu nas nie odwiedzicie?

— Chciałbym pokazać się u was. Ale czy wolno? Może zresztą nie mieszkacie sami? *(Podkreślić przebiegłość lisa w przesadnej grzeczności, w sposobie badania, w pozie, ruchach.)*

— Rzeczywiście! Mieszka ze mną, za niskiem przepierzeniem, Kukuryku, młody i tłusty kogut.

— Mlam — mlam — mlam — oblizał się Kita.

— Przyjdźcie tej nocy. Otworzę wam drzwi, bo założone od środka.

Z wielkiem zadowoleniem wracał do domu Kwik. Był szczęśliwy i nawet podskakiwał. Udała mu się wycieczka do dąbrowy: najadł się żołędzi, ile chciał, a za kilka godzin Kita schrupie Kukuryku.

Zapadła noc ciemna bez gwiazd. Tem lepiej. Wieprzak wygodnie ułożył się w swem legowisku na słomie, a prawe ucho postawił do góry, nasłuchając. Kukuryku, jak zwykle, poszedł spać ze zmierzchem.

Aż Kwik posłyszał ciche drapanie. Podniósł się, stanął na tylnych pach, opierając się przedniemi o drzwi, a ryjem wytrącił do góry zatyczkę. Miękko, niemal bez szelestu, wślizgiwał się Kita.

Ale cóż się stało? *(Co dalej — obmyśleć, wypowiedzieć!)*

Kitę chwyciło coś ztyłu za ogon. Zaskomlał z bólu i w mig wyskoczył z chlewka.

Rankiem znalazł gospodarz koło chlewka piękny, puszysty ogon lisa. To pies pilnujący zagrody tak niegościennie obszedł się z Kitą.

Jeszcze kilka dni upłynęło, i Kwik musiał dać gardło pod nóż. Pozostało po nim dziesięć łokci kiełbasy, dwie szynki i pół beczki słoniny. Kukuryku zaś żył długo, a gdy i na niego przyszła kreska, zostawił po sobie syna Kikiriki, który piał jeszcze głośniej, niż ojciec, choć nieco z innego tonu.

D z i e c i r y s u j ą na podstawie bajek o b r a z k i z każdej lub niektórych scen. Podpisują je zdaniami, najbardziej streszczonemi. T y t u ł y t y c h o b r a z k ó w (zamienione zdania, lub streszczenia kilku zdań, jest to też jedna z odmian przekształcania tekstu) mogą być takie:

1) Mieszkają obok za przepierzeniem.
2) Kwik był leniwy, Kukuryku pracowity.
3) Wszystkie zwierzęta skarżą się na Kukuryku.
4) Kukuryku dziobnął Kwika w słoninę na grzbiecie.
5) Kwik spotyka Kitę w lesie podczas żerowania na żołędziach.
6) Kwik śpi czujnie, oczekuje Kity.
7) Niemiło dla Kity skończyły się odwiedziny.
8) Co pozostało po Kwiku, Kicie i kiedyś po Kukuryku?

Zdarza się tu sposobność z a m i a n y l i c z b i c z a s ó w — n i e t y l k o r o d z a j ó w z d a ń i i c h r o z m i a r ó w.

Inna zamiana liczb, czasów, skróconych zdań na rozszerzone, ciaśniejszej treści na rozszerzoną, może mieć miejsce w o p o-

wiadaniu bajek na podstawie obrazków, podpisanych krótszemi tytułami.

W celu dalszego przekształcenia treści bajek powyższych mogą posłużyć przygotowania ustnie lub piśmiennie ról dla bohaterów bajki. Role będą opracowane w innej niż w czytance osobie, liczbie, czasie, innemi rodzajami zdań. Naprzykład lis opowiada swoją przygodę z ogonem, chytrze stara się zatrzeć śmieszność swoją.

„Może nie widziałem nigdy Kwika? — Patrzę: kto to popod dębami tam czegoś szuka? Myślicie, że się grzecznie nie witam? Kwik nie był zadowolony? Oho! Może nie wierzycie, że mi Kwik przyrzeka pomóc zjeść Kukuryku? Dlaczego miałem nie pójść do kurnika? (Chytre wzruszenie ramionami z tajemniczym uśmiechem.) Nie trafię? Nie chodziłem to ja już, pierwszyzna to mi jest? Jakby tu dać znać, że jestem? Zadrapać? Kto to się ruszył i chrząknął? I nie usłuchała tu zatyczka ryja Kwikowego? Co dalej? Koniec? To właśnie było bez końca, bo... — mam ja ogon!? To nie złodziej oberwał ogon? A myślicie, że ogon był co wart? Może to nie sponiewierałem go w tylu podróżach? A ja głupi czekać, ażby mi ukradli futro? Co, ładnie ich nabrałem?“

Pokazuję gestami i wyrazem twarzy, pozą i sytuacją miejsca tu jakąś scenę z bajek — dzieci wślad mówią nagłos zdaniami wykrzyknikowemi, pytającemi, twierdzącemi, przeczącemi. Dzielą się na partje i teraz jedna partja podaje gesty, inna wygłasza, potem odwrotnie: dobieranie wyrazów do odpowiednich gestów. Naprzykład: „Zobaczcie dobrze, czy tam liska niema. Nic nie szeleszczy, nic nie krzyczy, a tu: cap! cap! Lisek się skrada ostrożnie, cichutko. Co on tak węszy? Ej, czy to czasem nie gąska mu tak pachnie! Obórka. Coś zawarczało, a u lisa strasznie trzasło, jakby pękło!... „Uciekł skulony kusy, aż mu się rzęsły uszy“.

W reprodukcji ustnej lub piśmiennej jakiegoś epizodu bajki podstawić rzecz innego rodzaju, zamienić liczbę lub czas, gdzie można. Dodać zmyślone szczegóły z przeszłości, lub z czasu przyszłego. To dalsze możliwości przeinaczania tekstu — zazwyczaj przy pomocy i inicjatywie nauczyciela — potem, w miarę oswojenia i dzieci. Także wypracowania według takiego wzoru: „Lis był . . . . . . Lisiątko było podobne do ojca. Opisz, jakie było lisiątko“. Tu — zamiana rodzaju

— zależnie od rozmaitych części mowy. Albo: opowiedz, lub opisz (jakąś część treści) podług wzoru: d a w n i e j — t e r a z.

S c e n a: „D w ó c h k u s y c h“.

A, jak się macie, kumie? — Dobry dzień, właściwie: dobranoc!

— Co i wy, widzę, pozbyliście się swej ozdoby! Bo to i przeszkadzało i korzyści nie dawało, a teraz to i lepiej i lżej.

— A widzicie! Niema tego złego, coby na gorsze nie wyszło. (*Przysłowia z życia lisa; lis jeden drugiego chce wydrwić, podejść, a wkońcu pada ofiarą własnej nieroztropności.*)

— Bo i pocóż mieliście nosić taki niepiękny ogon: rudy to by i włochaty

— Mój ogon był bardzo ładny: miał długi włos, lśniący, ale wasz to już starota, do niczego; pewno był świadkiem niejednego waszego szelmostwa!

— „Ogon lisowi uciekł!“ — Co? A tom się uśmiał. Ja sam co innego: przy pracy to uczciwej, w prawdziwem polowaniu straciłem swoją wiechetkę, ale wy... to już wstyd powiedzieć: wystoperczeć głupie ogonisko na dwór psom!.. Aha, ha ha!

— Widzicie go, polowanie! Po złodziejsku się zakradał do Boga ducha winnego koguciny i to nazywa polowanie!

(W dalszym ciągu jeden lis na drugiego napada znienacka w chwili, gdy ten drugi właśnie miał uczynić to samo; pędzą za sobą dokoła siebie na scenie. Kurtyna się zamyka.) Wychodzi potem z za kurtyny myśliwy i opowiada koniec sporu: Lisy tak się pobiły, pogryzły, że jeden drugiego całkowicie pożarł, — tylko resztki ogonów pozostały.)

Oto one! (pokazuje).

W powyższym przykładzie jest znowu pole do z a m i a n y o s o b y, c z a s u l i c z b y, czyli przekształcenie pod tym względem czytanki.

Układamy z a g a d k i, ż a r t y, mając na uwadze zmianę rodzaju, liczby, czasu, nawet przypadku.

1) Pani Lisowa posłała liska młodego do pani Kwikowej. Miał tam lisek grzecznie ukłonić się pani Kwikowej, małemu kwiczkowi dać zabawkę, a poprosić i przynieść do domu trochę jedzenia z korytka. Młody lisek się zagapił: ukłonił się korytkowi z jedzeniem, pani Kwikowej grzecznie oddał zabawkę, a do domu przyniósł — prosiątko.

2) Chrusta drób wszelaki, zgadnij, kto on taki. (*Lis*).

3) Las ma na czole i do lasu ucieka. (*Jeleń.*)

W zagadkach odrazu widzimy rodzaj, liczbę, czas; stanowi to klucz do rozwiązania zagadek. Wszelka zmiana rodzaju, lub liczby czyni nieraz zagadkę niezrozumiałą lub nierozwiązalną.

4) Każda liszka swój ogonek chwali.
5) Lis chytra sztuka, zdobyczy i w nocy szuka.
6) Obejrzał się kusy, jak mu ogon usechł.

Do dalszego repertuaru „lisiego“ przedstawienia mogą należeć takie żartobliwe powiastki:

1) Ogłoszenie. Znaleziono dwa przedmioty. Jeden był puszysty, miękki, trochę rudawy, włochaty, piękny, podobny do ślicznej miotełki, drugi przedmiot był zupełnie podobny do poprzedniego.

Co to było? Odpowiedzcie razem o obydwóch przedmiotach. Jak krócej można to ogłoszenie napisać? (Zmiana liczby.)

2) Niewyraźny pamiętnik. — Słońce już zachodziło, a jeszcze nie można było spać. Ciągle z oddali słychać było trzask gałęzi, ujadanie psów i huk strzelb. Skóra drżała, gdy się pomyślało, co może za chwilę nastąpić. Nieraz słychać psią rozmowę: „Czuć dużo śladów: o, większe i mniejsze, o, jest i jama. Rozpacz! Mamo, ratunku!

To chyba były... lisy. Ile ich było? — Przerób to opowiadanie tak, żeby: 1) widać było, że jeden lis to opowiadał; 2) żeby lisy opowiadały razem o sobie. (Przeinaczanie pod względem liczby.)

3) Przypuśćmy, że lis umie myśleć po ludzku i umie wysłać radjotelegram w niebezpieczeństwie życia do — Towarzystwa Opieki nad Zwierzętami. Jak to lis może zrobić najprędzej i najzrozumialej? Ułóżcie najkrótsze zdania i opowiedzcie zdaniami i treścią rozszerzoną!

4) Zmiana podmiotu na przedmiot i odwrotnie. Układamy, lub opowiadam powiastkę pt. „Kto kogo gonił“?

„Dyrda sobie przez pole jegomość o śpiczastych uszkach, a ztyłu coś długawe szasta. Pomyka koło lasu chudzina, nogi jak patyki, z czoła kilka suchych patyków wyrasta. — Pst! Cicho! Co to?.. Pędzą śpiczaste uszy, pędzą patykowate nogi. „Jakiż to ogon, co to za ogon? Wcale ogona niema!“ — myśli jedno z nich. „Co innego ja: ruszam jak lasem, ponosi mnie, jak ster pawi“.

Kto to był i które którego goniło? (Lis gonił jelenia.)

Zmieńcie treść tak, żeby można było poznać, że jeleń goni lisa. (Zmiana: „...Jakiż to ogon! Jaka to wiecha ogromna! Mnieby tylko przeszkadzał: jak to dobrze, że nie mam takiego ogona“.)

5) Reprodukcja dawnych, czytanych, słyszanych — lub z poprzedniego kursu — bajek, zagadek, żartów „lisich“. (Np: lis i bocian, lis i kozioł itp.)

Uwzględniając koncentrację przedmiotów, możemy przeprowadzać parafrazę gramatyczną treści czytanki i tworzyw, od czytanki pochodnych, także w grach i zabawach na gimnastyce, gdzie celem i przebiegiem będzie tendencja nietylko gramatyczna, ale i inna, mianowicie może ta myśl, że „pożyteczne zwierzęta w walce z człowiekiem zostaną wyłapane, oswojone; dzikie i złe — wybite; prawidła takiej walki, opieka, względy ludzkie itp". (Patrz dziełko Dygasińskiego *Wielkie łowy*.)

1) Wypowiedzieć zdanie, potem ktoś doda inne pomocnicze, lub przeciwstawne. Utworzyć się może zabawne opowiadanie z rozmaitemi zmianami gramatycznemi.

2) Spełnić kilka poleceń naraz: przez błąd zamienić rodzaj, liczbę, osobę — będzie śmiesznie.

3) Każde dziecko staje się jakiemś zwierzątkiem: polnem, leśnem, rzecznem lub powietrznem (różne rodzaje). Każde to zwierzątko coś dla siebie chce; trzeba wszystkim życie dobrze i mądrze urządzić, aby jedno drugiemu szkody nie czyniło, komu nie można, lub niezadowolony, ten przegrywa.

4) Myśliwy coś opowiada, za każdym razem wskazując na kogoś (udającego jakieś zwierzę, lub roślinę) — zaimkami rodzajowemi, lub innemi wyrazami charakteryzującemi rodzaj. Wskazane dziecko czyni jakiś ruch lub okrzyk, właściwy zwierzątkowi lub drzewu, które udaje. Jeżeli myśliwy użyje liczby mnogiej — zmiana miejsc. Kto nie uczyni ruchu przez nieuwagę, albo nieumiejętność — przegrywa i wycofuje się, kto wytrzyma do końca — wygrywa.

5) Dzieci rysują trzy koła, jedno będzie się nazywać: „teraz", drugie: „dawniej", trzecie — „będzie". Nazwy te są w sekrecie, a jawne są przybrane np. „pole", „las" „rzeka". „Myśliwy" rozmawia z każdym grającym, który znowu spełnia rolę jakiegoś zwierzątka, roślinki (ma więc rodzaj). Pyta zdaniami, w których byłby wyraz, charakteryzujący rodzaj: męski, żeński, nijaki. Jeżeli ktoś odrazu nie orjentuje się, do jakiego rodzaju należy w zabawie, — już przegrywa i odchodzi. Następnie rozmawia z grającymi zdaniami, w których byłyby wyrazy, określające czas: teraz, wczoraj, jutro, zawsze, potem, za tydzień itd. Stosownie do tego dzieci udają się do odpowiednich kół. Ogłaszają wynik: „teraz" przegrało. Długi czas prowadzi to nauczyciel, potem dzieci próbują, aż do wprawy.

W końcowej rozmowie jeszcze raz zwracamy uwagę dzieci na przedmioty znajdowane i chowane. Jak te i rozmaite przedmioty można pożytecznie zużytkować?

1) Lisie ogony były potrzebne do utworzenia anegdoty.
2) Łapki zajęcze czasem zastępują gąbkę przy tablicy.
3) Piórka gęsie potrzebne do listu „lisiego“ (bajka — wiersz „Lis i gęsi“.)
4) Opowiadają do czego: rzemyki, papier, obrazki.

Trzeba to szanować, bo może bezużytecznie przepaść, a są rzeczy takie, co nam opowiedzą, co było przed tysiącami lat.

5) Znajdujemy także resztki jedzenia, okruszyny. Dajemy to ptaszkom, zwierzątkom. Opiekujemy się niemi. Czasem, a nawet zawsze mylimy się, sądząc, że coś na świecie jest niepotrzebne.

Dzieci szczerze mówią o ich stosunku do ptaków i zwierząt. Tu jest pole dla nauczyciela do wykrycia jakiegoś zboczeńca na tle dokuczania zwierzętom, jakieś ujawnienie niezdrowej podświadomości na tem tle itp.

Uwagi końcowe. Lekcja powyższa niekoniecznie musi się mieścić w jednej godzinie szkolnej. Oprócz tego można niektóre punkty, szczególniej t. zw „reprodukcji“, opuścić, zmniejszyć, przenieść, wedle uznania, do innych podobnych lekcyj itp.

Cel lekcji: Bliższy — przeróbka gramatyczna, t. j. zamiana osoby, liczby, czasu, rodzaju, przypadku, skracanie i rozwijanie zdań — wg. programu „Język polski“. Cel dalszy: 1) Stosunek człowieka do tępienia względnie zachowania zwierząt. 2) Punkt wyjścia i uzasadnienie dla kolekcjonerstwa wszelkiego rodzaju: zużytkowanie tej właściwości w nauce. 3) Opieka nad staremi rzeczami i pamiątkami.

Korzystałem z prac: 1) Green *Psychanaliza w szkole* 2) Jeleńska *Metodyka pierwszych lat nauczania.* 3) Jeleńska *Sztuka wychowania.* 4) Artykuł w *Przyjacielu Szkoły* „O konfiskatach szkolnych“ prof. W. Witwickiego (Nr. 19 r. 1930). Artykuły o uczeniu pod kierunkiem i metodzie projektów.

Lekcja zawiera kilka podchodzeń do przekształcania tekstu pod względem: rodzajów gramatycznych — męskiego, żeńskiego i nijakiego; rodzajów zdań: wykrzyknikowych, pytających, twierdzących, przeczących; liczb, przypadków, czasów: skracania zdań i treści, rozwijania zdań i treści: zamiany podmiotu na przedmiot i przedmiotu na podmiot.

Punkt wyjścia przy opracowaniu: właściwości psychiczne dzieci wieku oddz. III, popęd do zbierania i segregowania okazów, ruch i mimika, zainteresowania objektywne, a na tle życia zwierząt w szczególności.

Lublin. Wincenty Kmieć.

ODEJMOWANIE JAKO DODAWANIE — FORMA PIŚMIENNA.

(Lekcja na oddział IV.) *)

Uwagi wstępne. Zapoznanie uczniów IV-go oddziału z metodą piśmiennego odejmowania przez doliczanie powinno według mego zdania nastąpić bezpośrednio po piśmiennem dodawaniu. Natomiast nie byłbym za wprowadzeniem tej formy odejmowania dopiero po opracowaniu zwyczajnego odejmowania piśmiennego jako pewnej jego odmiany, gdyż: 1) nauczyciel nie byłby wówczas w zgodzie ze wskazówkami metodycznemi, zawartemi w ministerjalnym programie nauczania, oraz 2) wykroczyłby rażąco przeciwko zasadzie stopniowania, a częściowo także przeciwko zasadzie ciągłości.

I. Organizacja lekcji.

A. Część powtarzająca:

a) Opracowanie zagadnienia (zadania) dodawania piśmiennego.
b) Powtórzenie nazw czynników dodawania.

B. Część postępująca:

a) Opracowanie nowego materjału przez:
  1) zapoznanie dzieci z metodą odejmowania piśmiennego bez przekroczenia progu dziesiątkowego,
  2) wykazanie różnicy pomiędzy tem działaniem a dodawaniem,
  3) wprowadzenie nazw czynników odejmowania,
  4) opracowanie odejmowania z przekroczeniem progu dziesiątkowego.
b) Powtórzenie i praktyczne zastosowanie poznanych wiadomości.

II. Środki nauki poglądowej.

Oprócz tablicy klasowej nadawałby się do pogłębienia znajomości systemu pozycyjnego karton, podzielony na 9 prostokątów, rozmieszczonych po 3 w szeregach poziomych i pionowych, przyczem każdy szereg poziomy byłby oddzielony od drugiego tekturową listewką, prostopadłą do powierzchni kartonu. Na listewkach tych możnaby opierać tekturowe krążki**), zastępujące pieniądze.

III. Tok lekcji.

A. Część powtarzająca: Punkt wyjścia może stanowić następujące zagadnienie praktyczne.

Do tygodniowego wypieku pieczywa zużywa piekarnia w miejscowości N. N. mąki pszennej za 446 zł i mąki żytniej za 323 zł; ile wynosi tygodniowy rachunek młyna parowego za mąkę dostarczoną tej piekarni?

Dzieci rozwiążą to zagadnienie, nadając mu formę: 446 zł
+323 „

*) Lekcji niniejszej przyznaliśmy nagrodę konkursową w kwocie zł 30.—

**) Użycie prawdziwych monet jest niemożliwe z powodu zbyt małych ich rozmiarów.

Zkolei padną np. takie pytania: Jak nazywa się wynik z dodawania? Jak — liczby dodawane? Przeczytaj mniejszy dodajnik. Przeczytaj sumę. Podkreśl większy dodajnik.

B. Część postępująca: Teraz kontynuujemy rzecz w sposób mniej więcej taki: Pewnego razu wpłynął do właściciela tej piekarni następujący rachunek:

Rachunek.*)

Za mąkę pszenną	446 zł
„ „ żytnią	
Razem . . . . . . , . . .	769 zł

Po napisaniu tego rachunku na tablicy nauczyciel zachęca dzieci do ustalenia i wykrycia: 1) w czem leży nieścisłość? 2) jaka może być tego przyczyna? — wreszcie 3) — jakie następstwa? Dzieci muszą wniknąć w kłopotliwe położenie właściciela piekarni, który koniecznie musi znać nietylko ogólną sumę, przypadającą do zapłaty, ale i jej rozdział na poszczególne pozycje rachunku. Oczywiście sytuacja ta nie będzie się dzieciom przedstawiała zbyt tragicznie. Wszak właściciel piekarni ma poprzednie rachunki, do których może w każdej chwili zaglądnąć. Zresztą dzieci pamiętają, ile wynosi należytość za mąkę żytnią, więc i kupiec może pamięta, ile płacił z tego samego tytułu poprzedniego tygodnia.

Trzeba więc dzieciom przedstawić, że w rzeczach ważnych nie można zbytnio liczyć na pamięć. Zresztą piekarz wcale na nią liczyć nie potrzebuje, nie potrzebuje też tracić czasu na szukanie dawnych rachunków, gdyż uczył się kiedyś rachunków w szkole, to też łatwo i szybko potrafi sobie wyliczyć tę kwotę, która prawdopodobnie przez zapomnienie do rachunku wpisana nie została.

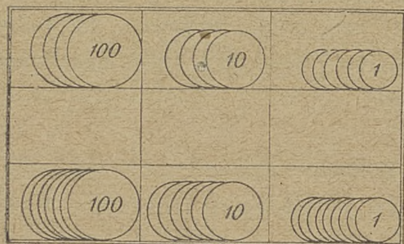
W ten sposób postępując, uda się niezawodnie wywołać w klasie moment najżywszego zaciekawienia. Równocześnie wzbudzimy u młodzieży głębokie przekonanie o wartości tej nauki, której się w chwili obecnej oddaje.

Przygotowawszy sobie w ten sposób grunt, czas będzie już teraz wysunąć zagadnienie, jak musiał postąpić ów kupiec, który

*) Treść rachunku, podanego dzieciom ustnie, powinna zawierać nazwy obu firm, ilość mąki obu gatunków, ceny jednostkowe, terminy itp. Przy zapisie na tablicy szczegóły te opuszczamy ze względu na ekonomję pracy.

chciał obliczyć jeden brakujący czynnik dodawania, mając dany drugi dodajnik i sumę. Wśród różnorodnych pomysłów, jakie się przez umysły dzieci przesuną, nie zabraknie prawdopodobnie i trafnych tj. opartych na przekonaniu, że brakujący czynnik obliczymy jedynie na drodze odejmowania.

Tu wyłonią się jednak nowe trudności. Oto dzieci znają tylko metodę pamięciowego odejmowania, której w klasie IV stosować nie mogą. Niech więc skupią wszystkie swe siły duchowe, bo dzisiaj właśnie ten nowy sposób obejmowania poznają.*)

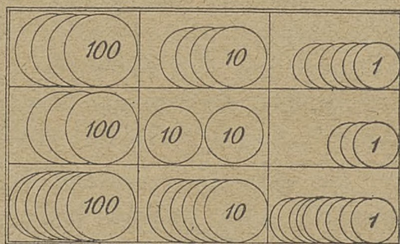


Rys. 1.

Teraz nauczyciel użyje przygotowanego konkratu, ilustrując przy jego pomocy ów rachunek kupca w sposób, wskazany na rys. 1.

Zkolei mogą paść następujące pytania: Ile jednostek trzeba dodać do 6, aby było 9? Więc 6 a ile jest 9? Gdzie ułożymy te 3 krążki? Ile dziesiątek należy dodać do 4, aby było 6 dziesiątek? itd. W miarę dopełniania dodajników do sumy, dzieci układają odpowiednie ilości krążków w środkowym szeregu, wskutek czego powstaje obraz, widoczny na rys. 2.

W ten sam sposób polecimy uzupełnić rachunek kupca na tablicy, przyzwyczajając dzieci do liczenia: 6 + (a) 3 = 9, 4 + (a) 2 = 6, 4 + (a) 3 = 7 i polecając wpisywać wynalezione różnice w pustej kolumnie rachunku.

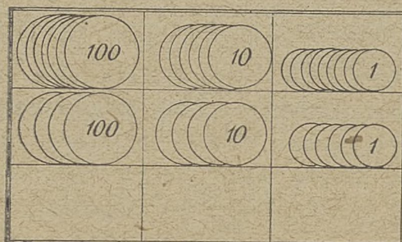


Rys. 2

Następnie należy dzieciom zwrócić uwagę, że pozostawienie pustej kolumny w środku jest niewygodne. Najlepiej będzie, gdy wolna pozostanie kolumna dolna. Ilustrujemy więc działanie w sposób, przedstawiony na rys 3.

*) Zapowiadanie celu lekcji uważam za wskazane z wielu względów. Najważniejszem jest jednak to, że dzięki zapowiedzi i wola ucznia i jego umysł mają wyraźnie wytknięty kierunek, w którym się będą poruszać.

Niechybnie sam układ krążków naprowadzi dzieci na myśl, iż przy wykonywaniu działania należy teraz rozpoczynać od dołu, a nie od góry, jak to czyniliśmy poprzednio. Dzieci liczą więc: 6 + (a) 3 =, 4 + (a) 2 =, 4 + (a) 3 =, układając w dolnej kolumnie te ilości krążków, zapomocą których dopełniają jeden czynnik do sumy. Ostatecznie więc uzyskamy obraz, widoczny na rys. 4.

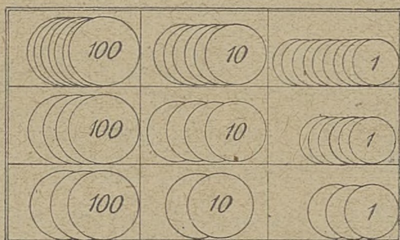


Rys. 3

Podobnie uczniowie przekształcą i wykonają także i rachunek młyna, nadając mu formę:

$$\begin{array}{r} 769 \text{ zł} \\ -446 \text{ „} \\ \hline \end{array}$$

Teraz nadchodzi czas, w którym młodzież powinna sobie uświadomić, w czem leży różnica pomiędzy piśmiennem dodawaniem a odejmowaniem piśmiennem przez doliczanie. Należy więc dzieci doprowadzić przy pomocy szeregu pytań do jasnego zdania sobie sprawy z faktu, że przy dodawaniu szukały sumy, a więc liczby, reprezentującej taką wartość, jaką posiadają oba dodajniki razem wzięte, podczas gdy przy odejmowaniu wynik ma wskazać, o ile z 2 danych jedna jest mniejszą względnie większą od drugiej.



Rys. 4

Co wskazuje wyszukana liczba? Jak wobec tego należy ją nazwać?*) Oto pytania, które teraz winny koniecznie znaleźć rozwiązanie. Przy tej sposobności zapoznajemy też dzieci z nazwami obu czynników odejmowania tj. z odjemną i odjemnikiem.

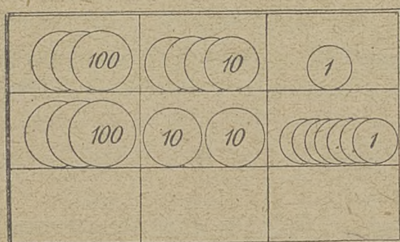
Zkolei przystąpimy na tym samym przykładzie do szukania drugiego czynnika, nadając działaniu formę:

$$\begin{array}{r} 769 \text{ zł} \\ -323 \text{ „} \\ \hline \end{array}$$

*) Na oznaczenie wyniku z odejmowania piśmiennego przez doliczanie należy użyć tylko terminu „różnica“, natomiast nie należy posługiwać się terminem „reszta“, gdyż ta jest właściwie wynikiem z odejmowania zwyczajnego.

Ilustrowanie postępowania na krążkach uważam teraz za bezcelowe, gdyż sposób postępowania powinny już dzieci pamiętać.

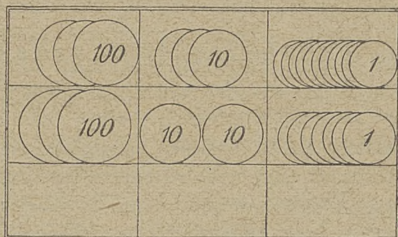
Natomiast wydaje mi się rzeczą koniecznie potrzebną, raz jeszcze przedstawić konkretnie metodę postępowania przy opracowaniu przykładu na odejmowanie z przekroczeniem progu dziesiątkowego, ewentualnie — setkowego. Dalsze postępowanie nauczyciela wyobrażam więc sobie tak: Punkt wyjścia stanowi znów zagadnienie np.: W miejscowości N. N. uczęszcza do szkoły żeńskiej 341 uczenic, a do szkoły męskiej 327 uczniów; o ile mniej chłopców uczęszcza w tej miejscowości do szkoły, aniżeli dziewcząt?



Rys 5.

Dzieci chyba bez trudu przedstawią na konkrecie sytuację w sposób, podany na rys. 5.

Wyłoni się teraz zagadnienie, jak właściwie należy postąpić, skoro liczba jednostek w odjemnej jest mniejsza od liczby jednostek odjemnika. Nauczyciel łatwo teraz doprowadzi dzieci do zrozumienia, iż sytuacja bynajmniej nie jest tragiczna, albowiem są przecież w następne kolumnie dziesiątki, które łatwo można wymieniać na jednostki. Poleca więc teraz uczniom usunąć jedną dziesiątkę, wymienić na jednostki, umieszczając je w kolumnie pierwszej. Karton przybierze więc wygląd, jaki wskazuje rys. 6.



Rys 6.

Teraz mogą już uczniowie liczyć: 7 + (a) 4 =, 2 + (a) 1 =, 3 + (a) 0 =. To samo zagadnienie winni uczniowie wykonać bez uciekania się do konkretu, nadając działaniu formę:

$$\begin{array}{r} 341 \\ -327 \\ \hline \end{array}$$

Przekroczenie progu setkowego, ewentualnie także progu przy tysiącach nastąpi w myśl wymagań zasady stopniowania

dopiero w przykładzie następnym. Oczywiście ilustrowanie postępowania na konkretach będzie teraz rzeczą zbędną.

Resztę czasu poświęci nauczyciel na opracowanie kilku jeszcze przykładów na liczbach abstrakcyjnych. Chodzić tu będzie oczywiście o utrwalenie w pamięci dzieci metody piśmiennego odejmowania przez doliczanie.

Ćwiczenia domowego nie radziłbym zadawać po pierwszej lekcji, na której dzieci dopiero poznały nową metodę działania, o ile nauczyciel nie ma bezwzględnej pewności, że wszystkie dzieci metodę całkowicie pojęły. Obawiałbym się bowiem, aby dziecko nie uciekło się o pomoc do domowników, jeżeli samodzielnie zagadnienia rozwiązać nie potrafi. Ponieważ zaś otoczenie domowe nic nie wie o tem, że nauczycielowi chodzi specjalnie o odejmowanie przez doliczanie, dlatego też może ono wskazać dziecku zwyczajne odejmowanie, przez co w jego umyśle musi powstać trudny do usunięcia chaos.

Z powodu tej samej obawy nie radziłbym wprowadzać zaraz na pierwszej lekcji odejmowania, gdy wiadomych jest więcej czynników, niż jeden i suma, np.

$$\begin{array}{r} 186 \\ 345 \\ +534 \\ \hline 1065 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 1065 \\ 345 \\ 534 \\ \hline \end{array}$$

IV. Psychologiczne uzasadnienie postępowania.

Przy opracowaniu wzoru lekcyjnego starałem się być w zgodzie z najważniejszemi zasadami nauczania, zwłaszcza zaś z zasadami: ciągłości, stopniowania, samodzielności i poglądowości. Starałem się też postępowanie nauczyciela zorganizować tak, aby mógł przeprowadzić umysł ucznia przez t. zw. stopnie formalne.

Większą uwagę poświęciłem doborowi pierwszego zagadnienia rachunkowego, jako podstawowego. Chodziło mi mianowicie o to, aby zagadnienie nietylko odźwierciadlało wiernie pewną sytuację życiową, lecz także, by było zdolne poruszyć umysł i wolę ucznia. Lepsze byłoby oczywiście zagadnienie, zaczerpnięte ze stosunków życiowych samej młodzieży, gdyż przez bezpośredniość i wynikające z niej zabarwienie uczuciowe budziłoby żywsze zaciekawienie i zainteresowanie. Niestety odpowiednich liczb, ilustrujących wiernie stosunki życiowe dzieci, a zarazem zgodnych z prawdą, znaleźć nie mogłem.

Mając na względzie zasadę poglądowości, pominąłem rozmyślnie użycie konkretu w garści, zadowalając się wprowadzeniem do lekcji konkretu przed oczyma i konkretu w wyobraźni.*) Zlekce-

*) Konkretem w wyobraźni nazywam to przedstawienie, które powstanie w umyśle człowieka, gdy ten usłyszy miano (np. 5 orzechów).

ważenie tego najsilniejszego środka nauki poglądowej, jakim jest konkret w garści, usprawiedliwiam koniecznością ograniczania w klasach wyższych nauki poglądowej na rzecz nauki pojęciowej, gdyż tylko w ten sposób możemy młodzież uzdolnić i zaprawić do myślenia abstrakcyjnego, co jest ostatecznym celem nauczania.

Z żadnych podręczników metodycznych przy opracowaniu tego wzoru nie korzystałem.

Sokal (woj. lwowskie). St. Cwenar.

WYCINKI.

Zagadki psychologiczne.

Nieraz się zdarza, że osoby słabo rozwinięte umysłowo posiadają niezwykłe zdolności rachunkowe i występują nawet jako rachmistrze fenomenalni.

Ale prawdziwą już zagadką psychologiczną jest niejaki Karol Seister, chłopiec, mieszkający przy rodzicach w Monachjum.

Seister pochodzi z poważanej rodziny mieszczańskiej, wśród której nigdy nie było dzieci upośledzonych umysłowo. W szóstym roku życia zachorował na zapalenie opon mózgowych. Wprawdzie przebył szczęśliwie tę ciężką chorobę, ale od tej chwili umysł jego przestał się rozwijać. Wreszcie oddano chłopca do instytutu dla dzieci upośledzonych, gdzie przebył lat kilka.

W instytucie otrzymał Karolek niebawem nazwę „Nasz kalendarz“. Zadziwiająco bowiem pamiętał datę, dzień tygodnia i godzinę każdego zdarzenia lub zajścia nawet drobnego, które widział od chwili przybycia do zakładu, choć pomimo usilnych starań, nie zdołano go nauczyć czytać lub pisać. „Wykuł“ tylko napamięć tabliczkę mnożenia.

Powróciwszy do rodziców, stał się tam żywą kroniką rodzinną, pamięta bowiem zawsze dokładnie dzień i godzinę każdego zdarzenia i towarzyszących mu okoliczności i bez wahania odpowiada na zadawane mu pod tym względem pytania.

Również bez wahania odpowiada, na jaki dzień w tygodniu przypadała lub przypadnie jakakolwiek data lat od 1916—1940 r.

Jest w możności obliczyć momentalnie, czy dzień 21 kwietnia 1934 r. przypada we wtorek, czy w czwartek. Aby taką rzecz obliczyć zwykłą drogą, trzeba dość długiego rachunku, albo też posiadać pod ręką kalendarz z danego roku. Tymczasem Seister odpowiada na takie pytania natychmiast, nie umiejąc zaś czytać, nie mógł wyuczyć się napamięć dat kalendarzowych z lat dwudziestu czterech! Trzeba więc chyba przypuścić, że w chwilach takich pracuje błyskawicznie podświadomość chłopca, a do świadomości jego dochodzi tylko wynik tej pracy.

Żaden z lekarzy, którzy dotychczas badali Seistera, nie był w możności wyjaśnić tego zagadkowego zjawiska.

(*Kurjer Warszawski.*)

* * *

W kołach naukowych Paryża budzi zdumienie fenomenalny rachmistrz Auguste Fleury, młodzieniec niewidomy od urodzenia.

Fleury nigdy nie studjował matematyki systematycznie, pomimo to jednak potrafił niemal momentalnie rozwiązywać z pamięci tak zawiłe zadania matematyczne, że na ich rozwiązanie potrzebowałby matematyk doświadczony przy wszelkich środkach pomocniczych, dłuższego czasu.

Fleury może naprzykład bez wahania i wysiłku myślowego wyciągnąć pierwiastek sześcienny z liczby o piętnastu znakach, a co jest przytem zadziwiające, to fakt, że nigdy się nie myli.

Wśród 50 zadań, które fenomenalnemu rachmistrzowi dał do rozwiązania komitet, złożony z matematyków, badający jego zdolności zadziwiające, nie było ani jednego, któreby Fleury rozwiązał błędnie. (*Kurjer Warszawski.*)

* * *

Zdaniem wybitnego francuskiego astronoma i popularyzatora wiedzy, księdza Th. Moreux, który poświęca artykuł na łamach paryskiego „Petit Journala“ fenomenalnym rachmistrzom, ludzie tacy nie są właściwie rachmistrzami, lecz posiadają zadziwiającą pamięć liczb i, uzbrojeni w nią, rozwiązują zadania drogą „prób i omyłek“.

Zastanówmy się — pisze ks. Moreux — nad dwoma najbardziej znanymi rachmistrzami francuskimi tego rodzaju: Mondeux i Inaudim.

Pierwszy z nich, rodem z Touraine, rozwiązywał już w dzieciństwie powikłane zadania arytmetyczne. Gdy liczył lat dwanaście, dyrektor szkoły w Tours zabrał go do swego domu, usiłując wykształcić. Niestety, chłopiec wykazał bardzo mierne zdolności, ten zaś skromny zapas wiedzy, jaki przyswoił sobie, bynajmniej nie powiększył jego zdolności arytmetycznych. To samo tyczy się Inaudiego.

W piętnastym roku życia Mondeux przedstawiony był Akademji Umiejętności i ku wielkiemu zdumieniu członków tego ciała naukowego rozwiązywał prawie momentalnie zadania takie, jak następujące:

Znajdź liczbę taką, która w trzeciej potędze z dodaniem liczby 84 równać się będzie iloczynowi, wynikającemu z mnożenia 84 przez 37.

Znajdź dwie liczby, podniesione do drugiej potęgi, pomiędzy którem różnica wynosić będzie 133.

Zadania te są łatwe dla tych, którzy potrafią rozwiązać je algebraicznie, ale ani Mondeux, ani też Inaudi, nie używali tej metody, lecz drogi prób i omyłek. Innemi słowy, znali napamięć sumy ogromnej ilości liczb i mogli w ten sposób rachować szybko, tak, że po dokonaniu dostatecznej ilości prób, trafiali na wynik pożądany.

I rzeczywiście, — pisze dalej ks. Moreux — sam Inaudi tak mi to wyjaśnił.

Zadałem mu zadanie algebraiczne, polegające na wynalezieniu liczby nieznanej. Odpowiedział mi, że dokona tego w ciągu minuty. I dotrzymał słowa, a gdym go spytał, jak to osiągnął, oświadczył, że próbował sześćdziesięciu rozwiązań, to jest jednego na sekundę i przez różne operacje arytmetyczne za każdym razem stwierdzał omyłkę pomiędzy liczbą przypuszczalną, a tą, której szukał.

Wymaga to, jak wspomniałem, nadzwyczaj szybkiego rachunku. Ale Inaudi umie napamięć tabliczkę mnożenia o skali ogromnej. I zupełnie tak samo, jak my mówimy automatycznie: cztery razy osiem, to trzydzieści dwa, Inaudi powie natychmiast, że 435 razy 657, to 285 795. Nie potrzebuje się namyślać ani sekundy, bo ma tę liczbę gotową w głowie. (*Kurjer Warszawski.*)

* * *

Wszystkich wymienionych rachmistrzów przewyższa jednak swą genjalnością dr. Gotfryd Rückle, syn woźnicy z Frankfurtu n./Menem, który jako 21-letni młodzian już był doktorem matematyki.

Cztery lata później wziął on udział w kongresie, który odbył się dla rachmistrzów całego świata w r. 1904 w Paryżu. Nadzwyczaj trudne zadanie konkursowe wyliczył dr. Rückle w ciągu pół godziny, podczas gdy drugi zawodnik rozwiązał je dopiero po 34 godzinach.

W roku 1924 został dr. Rückle wezwany przez Instytut Matematyki Stosowanej Uniwersytetu Berlińskiego do czynnego udziału w emocjonującym konkursie, zorganizowanym pod hasłem: Mózg przeciw elektrycznej maszynie do liczenia. Rückle odniósł świetne zwycięstwo. Pokonał wszystkie maszyny, które obsługiwali wytrawni matematycy. Z rekordową wprost szybkością wyliczył wszystkie zadania, opierające się na mnożeniu, dzieleniu wielocyfrowych liczb, na podniesieniu do potęg lub na pierwiastkowaniu. Dr. Rückle potrzebował np. na pamięciowe wyliczenie takich zadań jak: 758^2 : 0,5 sekund a 69^3 tylko 0,9 sekund.

Wynika z tych przykładów oraz konkursów, że dr. Rückle to człowiek niezwykły — rachmistrz nielada! Nie należał on jednak do tych, których podziwiano na popisach arytmetycznych, na scenach i w cyrkach, ani też do tych, którzy dla rozgłosu poddawali się badaniom w laboratorjach psychologicznych. Jeżeli je odwiedzał, to jedynie poto, by jako cichy obserwator i kontroler dopomóc do zdemaskowania rzekomych rachmistrzów lub też dla celów naukowych, służąc psychologji eksperymentalnej jako cenny przedmiot. Dr. Rückle nie był bowiem figurą nawpół mityczną, od którejby spodziewano się rzeczy niemożliwych. Przez dziesiątki lat raczej obserwowano i notowano bardzo dokładnie każdy wynik i postęp jego prac. A co ważniejszę — szczególnie dla nauki — zebrano je wraz z wynikami badań, przeprowadzonych skrupulatnie na rozmaitych uniwersytetach niemieckich, w poważnem dziele, pt. *Jedyne w swym rodzaju uzdolnienie i jego psychologiczna analiza**), pióra prof. dr. O. Kroh'a. W niem autor rozbiera niektóre zadania, wyliczone przez dr. Rücklego.

Oto jedno z nich: 382×725.

Rückle próbuje, tak ot dla zabawy i fantazji, rozmaitych sposobów rozwiązania, które jednak niebawem kapryśnie znowu porzuca. Liczy on więc z początku $382 \times 2900 : 4$, następnie $382 \times (700 + 25)$ a dalej $(400 - 18) \times 725$.

Dochodzi jednak ostatecznie w czasie niebywale krótkim i drogą niepowszednią do takiego rezultatu:

$$191 \times 2 \times 725$$

$$191 \times 1450$$

$$10\,(168 + 23) \cdot (168 - 23) = 10 \cdot (168^2 - 23^2).$$

Znając doskonale 168^2 i 23^2, z łatwością podaje liczbę 276,950 jako końcowy wynik.

Najbardziej tu zadziwić może nie minimum zużytego czasu lecz sposób, jakim Rückle doszedł do rezultatu. Szukając coraz to innych dróg i możliwości rozwiązania, odrzucał on wszelkie pospolite sposoby, idące po linji najmniejszego wysiłku. Chcąc raczej zadowolić swe uczucia estetyczne i wysokie ambicje, dążył Rückle do celu zawsze drogą wyszukaną, metodą wytworną i pomysłową. Tem właśnie różnił się zasadniczo od wszystkich innych rzekomych i rzeczywistych rachmistrzów. Dlatego też uważać go można za naprawdę genjalnego i fenomenalnego rachmistrza. X.

---

*) Dr. Oswald Kroh: *Eine einzigartige Begabung und deren psychologische Analyse.*

PRZEGLĄD CZASOPISM.

W sprawie prenumeraty, egzemplarzy okaz. wzgl. nabycia poszczególnych zeszytów niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

CHOWANNA (Kraków, ul. Straszewskiego 27).

Nr. 3 i 4 (1930). *J. Mirski* W sprawie terminologji pedagogicznej. — *A. Ferrière* La psychologie génetique au service de l'éducation. — *F. Śniehota* Typy psychologiczne. — *I. Kiken* Socjalizacja osobowości ze stanowiska osobnika i społeczeństwa.

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE (Lwów, ul. Kościuszki 9 III).

Nr. 4 (1930). *L. Sapieha* Z podróży we wschodniem Kongo. — *K. Sośnicki* Stanowisko geografji w systemach nauczania i wychowania. — *St. Pawłowski* Studjum geografji na naszych uniwersytetach według najnowszych rozporządzeń Min. W. R. i O. P.

OGNIWO (Warszawa, ul. Chmielna 49 m. 3).

Nr. 1 (styczeń 1931). *W. Pechnikówna* Kilka słów w sprawie „Literatkowania". — *St. Drzewiecki* O metodzie projektów i nieudałej próbie jej zastosowania w szkole. — *St. Kawryn* Pedagogiczno-polityczne przesłanki unifikacji ustroju szkolnictwa (Dok). — *St. Drzewiecki* Dziecko — szkoła — nauczyciel w literaturze pięknej.

PARAMETR (Warszawa, ul. Koszykowa 31-5).

Nr. 9 — 10 (listopad-grudzień 1930). *A. Krantz* Pierwiastek myślenia w nauce rachunków. — *R. Wilkowski* Przygotowanie uczniów do nauki o przystawaniu trójkątów. — *K. Cwojdziński* O punktach wymiernych na krzywych rzędu drugiego. — *S. Steckel* O teorji liczb niewymiernych w szkole średniej. — *W. Dziewulski* Jan Śniadecki jako astronom i matematyk.

PEDAGOGJUM (Kraków, ul. Kopernika 8).

Nr. 1 (styczeń 1931). *A. M.* Kształcenie nauczycieli w budżecie na rok 1931/32. — *L. Romanowski* Instruowanie lekcyj (I). — *K. Płaczek* Nauka o Polsce współczesnej w seminarjach nauczycielskich (I).

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI (Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8 m. 25).

Nr. 4 (październik-grudzień 1930). *St. Baley* Uwagi w sprawie programu działalności psychologów szkolnych. — *M. Eysymonttowa* Uwagi krytyczne, dotyczące metody badania typów wyobrażeniowych. — *F. Baumgarten* Szemat do interpretacji zachowania się osoby badanej podczas prób pracy.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 2 (17 stycznia 1931). *M. Oleszkiewicz* Lekcja matematyki w szkole średniej.

Nr. 3 (24 stycznia 1931). *R. Zawiliński* O dobrym i nie-dobrym nauczycielu. — *St. Kwiatkowski* Kongres Międzynarodowy Profesorów Języków Nowożytnych w Paryżu.

Nr. 4 (31 stycznia 1931). *R. Wex* Szkoła i dom w Niemczech. — *St. Nowakowski* V Powszechny Zjazd Historyków Polskich.

Nr. 5 (7 lutego 1931). *L. Jaxa-Bykowski* O aktualizację nauki szkolnej — *St. Karasiński* Higjena pracy umysłowej (I).

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22 III).

Nr. 12 (grudzień 1930). *St. Wesołek* Najmniej znany dyktator. — *J. Wierzbicki* Odrodzenie szkoły polskiej w Wielkopolsce. — Z pamiętnika rosyjskiego oficera — Polaka. O epoce Mikołaja I. — *J. M* Foch czy Fosz.? — *H. Ułaszyn* Replika na replikę.

Nr 1 (styczeń 1931). *M. Gumowski* W obronie zabytków historycznych. — *St Frycz* W sprawie szerzenia oświaty. — *M. Mituła* Poglądy Erazma Glicznera na wychowanie. — Z pamiętnika rosyjskiego oficera — Polaka. (Czasy Mikołaja I.) — Projekt sojuszu francusko-niemieckiego z roku 1848. — *P. Ganżyński* Niemiecki handel murzynami w w. XVII.

ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI (Warszawa, ul. Marszałkowska 123).

Nr. 5 (listopad-grudzień 1930). *J. Kaden-Bandrowski* Z nad stołu — aż do gwiazd. — *W. Snopek* Nauczanie robót ręcznych i rysunków a zainteresowanie dziecka. — *St. Gabriel* Stosunek nauki robót ręcznych do rysunków i odwrotnie. — *H. Policht* Nauczanie rysunku w najniższych oddziałach szkoły powszechnej.

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Rynek Główny 29).

Nr. 1 (styczeń 1931). *M. Orłow* Szkoła twórcza Sokratesa. — *M. Friedländer* Praca młodzieży w szkole i w domu. — *R. Aberdam* Rola rodziców w tworzeniu nowej szkoły.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 12 (grudzień 1930). W stuletnią rocznicę powstania listopadowego. — *F. Śniehota* Nowe teorje psychologiczne a pedagogika. (Dok.) — *M. Ryczakowicz* Sylwetka ucznia upośledzonego umysłowo. — *Z. Gryń* Pamiętniki szkolne.

SZKOŁA ŚLĄSKA (Cieszyn, plac Wolności 10).

Nr. 1 (styczeń 1931). F. *Śniehota* Dziecko zaniedbane. — *Z. Gryń* Jakie wartości pedagogiczne wnosi samorząd szkolny. — *K. Miarka* O powadze stanu nauczycielskiego. — *A. Bauta* Oświata pozaszkolna. — *J. Paszenda* Program a poeci śląscy.

SZKOŁA ZAWODOWA (Poznań 5, ul. Wierzbięcice 66).

Nr 5 (1 stycznia 1931). *Cz. Lorkiewicz* O poradnictwie zawodowym dla młodzieży fizycznie lub umysłowo upośledzonej. (Dok.) — *D. Królikowski* Szkoły zawodowe w niektórych miastach Niemiec.

SZTUKI PIĘKNE (Warszawa, ul. Hoża 22 m. 10).

Nr. 12 (grudzień 1930). *Branko Lazarević* Ivan Mestrović. — Kronika Artystyczna.

Numer zdobi 23 ilustracyj w tekście oraz 1 rotograwjura: Ivana Mestrovića: Akt kobiety (marmur).

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, ul. Chmielna 33 m. 5).

Nr. 12 (grudzień 1930). *A. Hertz* Szkoła antropologiczna w socjologji. — *St. M. Kuczyński* Zagadnienie ludowości w literaturze polskiej. — *I. W. Kosmowska* Idee i ludzie doby listopadowej. — *W. Pogonowska* Rzut oka na rozwój malarstwa i rzeźby czeskiej. — *M. V.* Jan Kepler. — *J. Barski* Chiny w dobie rewolucji przemysłowej.

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE (Warszawa, Aleja 3-go Maja 16 m. 6).

Nr. 12 (grudzień 1930). *M. Friedländer* Zabawka w życiu dziecka.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Łęgska 20).

Nr. 1 (styczeń 1931). *R. Janiszewski* Współpraca inspektora szkolnego z kierownikami szkół. — *K. Dzieduszko* „Niepożądane" odpowiedzi. — *J. Witek* O inscenizacyjne opracowywanie czytanek. — *K. Łapińska* Monografja dziecka we formie wolnej charakterystyki. — *W. Nowicki* Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. (Dok.).

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

KURSY PEDAGOGICZNE DLA OBCOKRAJOWCÓW w Niemczech obejmować będą w roku bieżącym następujące dziedziny:

1. kształcenie nauczycieli w Prusach, (w Frankfurcie n/O., Altonie, Kilonji od 1 lipca do 14 lipca),
2. muzykę:
   a) muzyczno-pedagogiczny kurs informacyjny (w Berlinie od 22 czerwca do 4 lipca),
   b) praktyczny kurs dla nauczycieli muzyki (we Frankfurcie n/O. od 6 lipca do 26 lipca),
3. roboty: (w Berlinie od 29 czerwca do 11 lipca),
4. rysunki i oglądanie dzieł sztuki (w Berlinie od 29 czerwca do 11 lipca),
5. gimnastykę: (w Loheland od 1 lipca do 14 lipca, w Düsseldorfie od 20 lipca do 1 sierpnia),
6. pedagogikę niemiecką — ogólny wstęp do tejże — (w Berlinie od 6 sierpnia do 19 sierpnia).

Na kursie tym omawiane będą tematy następujące:

Ustrój niemieckiego szkolnictwa.
Szkolnictwo wielkomiejskie.
Praca w szkole podstawowej.
Wyższe klasy w szkole powszechnej.
Szkoła na wsi
Szkoła wydziałowa.
Szkoła wyższa.
Szkoły zawodowe i fachowe.
Dowolne doświadczenia w szkołach niemieckich.
Szkoła na usługach wychowania i poradnictwa zawodowego.
Stan psychologji pedagogicznej w Niemczech.
Nowoczesne kształcenia nauczycieli w Niemczech.

Przewidziane są poza tem wycieczki i zwiedzania uczelni podczas nauki i urządzeń naukowych.

Opłata kursów wynosi 30—60 RM. (z wyjątkiem kursu gimnastyki w Loheland). Do zgłoszenia dołączyć należy połowę opłaty za kurs oraz 5 RM wpisowego.

Bliższych informacyj udziela: Auslandsabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Strasse 120.

V OGÓLNOPOLSKI ZJAZD NAUCZYCIELI GEOGRAFJI W GDYNI. Zarząd Główny Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografji w Poznaniu organizuje w dniach 24—25 maja br. V Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografji w Gdyni.

Przedmiotem obrad będą najaktualniejsze zagadnienia geograficzno-dydaktyczne oraz kwestje naukowe, odnoszące się bezpośrednio do naszego morza i Pomorza.

Zjazd ten budzi nietylko silne zainteresowanie naukowe lecz i polityczne, ponieważ w tym samym czasie urządzają niemieccy geografowie zjazd w Gdańsku, nie pozbawiony cech politycznych. Przeto zjazd nasz ma być odpowiedzią na powtarzające się od niedawna ataki geografów niemieckich na całość granic.

Szczegółowy program zjazdu zostanie członkom rozesłany, względnie wkrótce opublikowany.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Jan Żabiński: *Karaluch.* Z 45 rysunkami w tekście. Zeszyt 11 „Bibljoteki Biologicznej". Str. 141. Cena zł 5,80.

Książka przynosi objaśnienie licznych nazw tego owada, stanowisko systematyczne, hodowlę i ekologię, rozczłonkowanie zewnętrzne, układ nerwowy, mięśnie, układ trawienny, wydalniczy i krwionośny, oddychanie, organy rozrodcze. Ostatnie rozdziały omawiają rozwój i wzrost karalucha, okres postembrjonalny, szkody, zwalczanie i pożytek karalucha. Kończy książkę spis prac, traktujących o tym owadzie, a uzupełniają ją umieszczone w tekście rysunki w liczbie 45.

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

M. Przybylska: *Mapki konturowe w nauce geografji.* (Bibljoteka Geograficzno-Dydaktyczna. Zeszyt 8.) 1931. Str. 53. Cena zł 10,—.

Książeczka ma nauczyć geografów posługiwania się t. zw. mapką konturową. Mapka konturowa jest ślepą mapką niewielkich rozmiarów, przeznaczoną do użytku ucznia. Ćwiczenia geograficzne są obecnie istotną częścią nauki geografji. Przewidziane są także w programach szkolnych. Ponieważ nie wszyscy uczniowie mają zdolności rysunkowe, i ponieważ, nawet umiejąc rysować, tracą zbyt wiele czasu na wykreślenie sieci rzecznej, nie mówiąc już o nieumiejętności posługiwania się siatką kartograficzną, przeto mapki konturowe mają im dać gotowy schemat kartograficzny. Przy pomocy tego schematu mogą uczniowie wykonywać cały szereg ćwiczeń. Autorka omówiła naprzód w sposób krótki lecz w miarę wyczerpujący wszystkie istniejące u nas wydawnictwa mapek konturowych. Podkreśliła ze szczególnem naciskiem wydawnictwa Książnicy-Atlasu, jako w tej dziedzinie najlepsze. Następnie podała przykłady ćwiczeń z zakresu geografji matematycznej, morfologji, klimatologji, hydrografji, flory i fauny, człowieka, geografji gospodarczej i geografji politycznej Ćwiczenia omówione przerobiła autorka przedtem z uczniami w szkole wydziałowej. Dlatego też uwagi jej nabierają szczególnego znaczenia. Są bowiem poparte doświadczeniem. Na końcu znajdują się również uwagi o posługiwaniu się konturową mapą ścienną Polski przez nauczyciela. Zadanie tej mapy polega na ułatwieniu uczącemu nauki geografji w wypadkach, kiedy, z braku pomocy szkolnych, jest skazany na własną pomoc

HERDER & CO, FREIBURG IM BREISGAU.

Artur Kern: *Ist unsere Lesemethode richtig?* Krytyczne omówienie problemu psychologiczno-dydaktycznego. 1931. 8^{0}. Str. VIII + 134, brosz. 3,80 M, w płótnie 5,20 M.

Książka ta jest napisana przez człowieka, bogato wyposażonego w głęboką wiedzę, fachowe wykształcenie oraz nader praktyczne doświadczenie i uderza swą nieomylnie bystrą logiką. Wymienione problemy ujęto w niej wielostronnie i po mistrzowsku. Autor udowadnia na podstawie wyników nowoczesnej psychologji z przekonywującą jasnością, że obecnie w nauczaniu czytania stosowane metody są błędne i nieodpowiednie. Reasumujący sposób przedstawienia samego aktu czytania, krytyczne rozpatrywanie istniejących poglądów na metody nauki czytania oraz zrodzona w głębokiem zrozumieniu psychologji nowość dydaktyczna, zainteresuje niewątpliwie nietylko praktykujących pedagogów ale również i zawodowych psychologów.

Życzyć tedy należałoby, żeby z powyższem dziełkiem zapoznało się i nasze nauczycielstwo, znające język niemiecki.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.